

ANAIS

ENCONTRO TEXTOS E CONTEXTOS DA DOCÊNCIA



FURG

CAPES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/IE

Suzane da Rocha Vieira (org.)
Simone Barreto Anadon (org.)
Mauro Del Pino (org.)

ANAIS DO
ENCONTRO TEXTOS E CONTEXTOS DA DOCÊNCIA

Editora da furg

RIO GRANDE
2019

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Encontro Textos e Contextos da Docência (2019. : Rio Grande, RS)
Anais do Encontro Textos e Contextos da Docência [recurso eletrônico] / Comissão organizadora Profª. Dra. Suzane da Rocha Vieira, Profª. Dra. Simone Barreto Anadon, Profª. Dr. Mauro Del Pino. – Rio Grande : Ed. da Furg, 2019.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.
Modo de acesso: <https://textosecontextosdadocencia.furg.br/>
ISBN: 978-85-7566-571-8

1. Educação - Seminários. 2. Formação de professores. 3. Teoria e prática. 4. Pesquisas acadêmicas. I. Vieira, Suzana da Rocha. II. Anadon, Simone Barreto. III. Del Pino, Mauro. VI. Título.

CDU 37(061.3)

Comitê Científico

Encontro Textos e Contextos da Docência

Carlos Fernandes Junior – IFRS
Caroline Braga Michel – IF Farroupilha
Caroline Terra Oliveira – UFPel
Eduardo Arriada - UFPel
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG
Gilceane Caetano Porto – UFPel
Janaina Soares Martins Lapuente – FURG
Kamila Lockmann – FURG
Lucilia Augusta Lino – UERJ
Mara Rejane Vieira Osório – UFPel
Marcio Rodrigo Vale Caetano – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Mauro Augusto Burkert Del Pino – UFPel
Narjara Mendes Garcia – FURG
Regina Célia do Couto – UFVJM
Renata Andrade – FURG
Silvana Bellé Zasso – FURG
Simone Barreto Anadon – FURG
Simone Gonçalves – UNOESC
Simone Albuquerque - UFRGS
Shirley Ferreira - Instituto de Formação Rosa Silvestre - Uruguai
Suzane Vieira da Rocha Gonçalves – FURG

Comissão Organizadora

Coordenação

Profª. Dra. Suzane da Rocha Vieira

Profª. Dra. Simone Barreto Anadon

Profª. Dra. Joice Araújo Esperança

Profª. Dr. Mauro Del Pino

Equipe:

ANDRIELE DOS SANTOS MARINHO
CAROLINA CAPORAL DANTAS COSTA
CLAUDETE MILCZAREK
CLEUSA MARIA MORAES PEREIRA
DEBORA DE ASSIS MATIAS
FABIANE LARANJO CRIZEL
IZADORA FERNANDEZ PEREIRA
JESSICA PEREIRA DA SILVA
MAIARA MESQUITA GARCIA
MARCOS LUIZ DE FRANCA (organização e editoração eletrônica - Anais)
MARIA RENATA ALONSO MOTA
MARISA MUSA HAMID
RENATA CRISTINA LOPES ANDRADE
ROSANA OROSKI

Sobre o Evento:

O Encontro Textos e Contextos da Docência propõe discussões que envolvam as tendências teóricas e praticas constituidoras da docência contemporânea. Trata-se de uma proposta pioneira na região sul do Brasil, que busca abordar a formação de professores e o trabalho docente na confluência de estudos e pesquisas acadêmicas e praticas pedagógicas da Educação Básica. O Encontro realizado em um município da Zona Sul do Estado do Rio Grande do Sul ira possibilitar a interiorização e a consequente democratização do acesso aos conhecimentos produzidos para estudantes de graduação, de pós-graduação, e ainda, para professores e professoras da rede básica de ensino.

A promoção do evento constitui-se a partir da parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande e a Universidade Federal de Pelotas, através da interlocução entre os grupos de pesquisa: Nos do Sul e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Trabalho, Educação e Docência ambos da FURG e o grupo Centro de Estudos em Políticas Educativas Currículo, gestão e trabalho docente da UFPEL. O evento tem apoio financeiro da CAPES.

A iniciativa do Encontro Textos e Contextos da Docência, constitui uma estratégia de reiterar o compromisso da universidade pública não apenas com a produção e a socialização de conhecimentos, mas sobretudo, com a qualificação do ensino da rede básica de educação. Isso, porque, os professores e professoras da região e de outras localidades terão a possibilidade de conhecer e reconhecer trabalhos de referencia, bem como socializar suas praticas pedagógicas cotidianas. O fomento previsto contribuirá para a produção de materiais que serão utilizados no encontro, para a publicação de anais e, ainda, tem-se como propósito encaminhar a produção de audiovisual que possa demarcar a sequencia de novas edições, ampliando futuramente para edições em parceria com os países sul americanos como Uruguai, Argentina, Chile entre outros.

As discussões abordadas no Encontro Textos e Contextos da Docência terão como objetivo problematizar os principais desafios da docência no atual contexto. Enfatizando políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular, praticas pedagógicas, o ensinar e o aprender, a formação de professores e professoras, o evento propõe a discussão de pressupostos teóricos importantes no campo e aposta no profícuo dialogo entre as produções acadêmicas e as experiências das instituições de Educação Básica. Nessa direção, o I Encontro Textos e Contextos da Docência oportuniza a apresentação de trabalhos por estudantes de graduação, pós-graduação, pesquisadores, professores e professoras além de promover a Mostra de Produção Pedagógica. A Mostra configura a oportunidade de socializar registros de praticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da Educação Básica. Entende-se assim que, a participação no evento garante protagonismo aos diferentes sujeitos envolvidos com a educação nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Essa possibilidade permite trocas de conhecimentos e a construção de novas parcerias de trabalho.

No intuito de viabilizar a participação de docentes da rede pública municipal da cidade sede do I Encontro, este será previsto no calendário de formação da Secretaria de Município da Educação - SMED - Rio Grande. Todos os participantes

serão devidamente certificados nas modalidades previstas. Ressalta-se também que o evento proporcionara a discussão de temas complexos que permeiam o cotidiano educacional como relações étnico-raciais, de gênero, bem o debate sobre docência na EAD e tecnologias na educação. Considerando que a docência tem se constituído como foco evidente no debate educacional e objeto de diversas políticas educacionais, entende-se que e tempo de debater o ser e fazer docente. No entanto, tal debate precisa ser realizado entre aqueles que pesquisam sobre a docência; aqueles que efetivam a educação nas instituições de Educação Básica; e, ainda, aqueles que se preparam para experienciar a entrada no espaço de atuação profissional.

O I Encontro Textos e Contextos da Docência, propõe constituir-se nesse espaço-tempo de discussão, de socialização de conhecimentos, de teorias e praticas de todo o universo que compreende hoje o ser e o estar na profissão de professor e de professora. Busca, a partir da socialização de pesquisas, estudos e praticas contribuir para o debate que encerra o desejo de qualificar a educação no pais. Para tanto, procura-se potencializar a relação entre as diferentes modalidades e etapas educativas na perspectiva de constituir parcerias produtivas entre as Instituições de Ensino Superior e as redes de Educação Básica. Enfim, destaca-se que a realização do evento busca consolidar a parceria entre os diferentes grupos de pesquisa envolvidos fortalecendo uma rede investigativa que tem como objeto de interesse a Docência implicada nas mais diferentes nuances.

Objetivos:

O Encontro Textos e Contextos da Docência, tem como objetivo constituir-se num espaço-tempo de discussão, de socialização de conhecimentos, de teorias e práticas de todo o universo que compreende hoje o ser e o estar na profissão de professor e de professora buscando, a partir da socialização de pesquisas, estudos e práticas contribuir para o debate que encerra o desejo de qualificar a educação no país.

Objetivos específicos:

- Problematizar os principais desafios da docência no atual contexto. Enfatizando políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular, práticas pedagógicas, o ensinar e o aprender, e a formação de professores e professoras;

- Potencializar a relação entre as diferentes modalidades e etapas educativas na perspectiva de constituir parcerias produtivas entre as Instituições de Ensino Superior e as redes de Educação Básica;

- Consolidar a parceria entre os diferentes grupos de pesquisa envolvidos fortalecendo uma rede investigativa que tem como objeto de interesse a Docência implicada nas mais diferentes nuances.

Eixos temáticos:

1. Políticas educacionais e formação de professores.
2. Currículo, práticas pedagógicas e estágios nas Licenciaturas.
3. Formação continuada e programas de formação de professores.
4. Docência e relações étnico-raciais.
5. Gênero e docência.
6. Docência na Educação a Distância.

RESUMO DOS TRABALHOS RECEBIDOS		
COMUNICAÇÃO ORAL	EIXO I	16
	EIXO II	58
	EIXO III	15
	EIXO IV	0
	EIXO V	3
	EIXO VI	2
	TOTAL	**94**
PÔSTER	EIXO I	0
	EIXO II	6
	EIXO III	3
	EIXO IV	0
	EIXO V	0
	EIXO VI	1
	TOTAL	**10**
TOTAL GERAL==➔		**104**

SUMÁRIO

COMUNICAÇÕES ORAIS

EIXO I - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 14

PROGRAMA ACELERA BRASIL: PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO QUE REGULAM O TRABALHO DOCENTE 15
O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 24
A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O PRAGMATISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE 32
PRODUÇÃO DO GÊNERO RESUMO NO CONTEXTO ACADÊMICO 43
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO 51
A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003: DISCURSOS DE POTÊNCIA? 59
POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO, FUNDAMENTOS E GESTÃO EDUCACIONAL 66
A CONSTITUIÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE PELOTAS: DAS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS AO SUCESSO ESCOLAR 74
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ALTERAÇÕES E CONTRADIÇÕES 83
A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE 88
PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO NO BRASIL: QUAL A DIREÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL? 95
REFORMA EDUCACIONAL E BNCC: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO 106
MAL-ESTAR DOCENTE: O ADOECIMENTO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO 117
PPP: CONSTITUINDO A IDENTIDADE ESCOLAR FRENTE ÀS NOVAS DIRETRIZES DA POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL. 132
É POSSÍVEL UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PLANEJAR O SEU CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL? 139
EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: UMA PROPOSTA DE OFICINA JUNTO À REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JOINVILLE (SC) 148

EIXO II - CURRÍCULO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTÁGIOS NAS LICECIATURAS 157

ALFABETIZAÇÃO COMO UM PROCESSO SIGNIFICATIVO 158
O MONITOR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA 164
GRANDES DESAFIOS GESTAM A HUMANA DOCÊNCIA. 173
O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE PELOTAS/RS 193
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE SE MOSTRA NAS ESCOLAS 200
EDUCAÇÃO FÍSICA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS: DISCURSOS PRESENTES NA FORMAÇÃO INICIAL 208
RODA DE CONVERSA SOBRE A MATEMÁTICA FINANCEIRA COM ESTUDANTES DA EJA 216
O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA NA CONCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO 224
AMBIENTALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS: PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 231
ENSINO DE HISTÓRIA E GÊNERO: O DEBATE SILENCIADO NO AMBIENTE ESCOLAR 238
O CURSO DE PEDAGOGIA COMO UM NÃO LUGAR DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS 245
AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS 254
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO BÁSICO: UMA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA CARLOS LOREA PINTO (RIO GRANDE/RS) 263
COM QUANTOS TERRITÓRIOS SE FAZ UMA FORMAÇÃO? APRENDIZAGENS COM JUVENTUDES NA/DA CIDADE 272
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE À PEDAGOGIA 277

CULTURAS SENTIDAS E VIVIDAS NO CURRÍCULO ESCOLAR: A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE DIAMANTINA-MG 287
A PRÁXIS EDUCATIVA A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE BIBLIOTECA ESCOLAR E CURRÍCULO 296
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O DESAFIO DA HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA 303
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DOS ALUNOS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS CLASSES DE APOIO DA REDE MUNICIPAL DE PELOTAS – RS 310
O REPENSAR DOS PROCESSOS AVALIATIVOS E A AVALIAÇÃO MEDIADORA COMO CHAVE NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE 317
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL POTENCIALIZADAS PELA CIBERCULTURA 324
AS DISCIPLINAS DE INSERÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE 332
A MÚSICA COMO FONTE PARA APRENDER E ENSINAR NAS AULAS DE HISTÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 339
10 ANOS COMO PROFESSOR DE ARTE EM ESCOLAS PÚBLICAS: REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO 346
A PEDAGOGICIDADE DO ESPAÇO E A CONSTRUÇÃO DA PERCEPÇÃO MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 357
CENÁRIO ATUAL DA PRODUÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE BIOLOGIA 364
A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM EM FÍSICA 372
MODELOS DIDÁTICOS COMO APOIO NO ENSINO DOS SISTEMAS EXCRETOR E REPRODUTORES DE AVES 377
O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA SALA DE AULA 384
FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL EM INTERFACE ÀS CONFIGURAÇÕES CURRICULARES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DO RIO GRANDE DO SUL 390
A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL 401
ARTE-EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PROPOSTA LÚDICA DE ENSINO APRENDIZAGEM 410
A ALTERIDADE ENTRE GERAÇÕES NAS ESCOLAS PARA A INFÂNCIA 424
O USO DO DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM SALA DE AULA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 432
ENSINO DE CIÊNCIAS A IMPORTÂNCIA DA INTRUMENTAÇÃO 437
PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS AUTORREGULATÓRIAS PARA O ENSINO DA ESCRITA: PROJETO CRIATIVO 445
DIFICULDADES DA DOCÊNCIA 454
MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A QUALIDADE E UMA POLÍTICA PÚBLICA AFIRMATIVA: MAIS, AINDA, FANZINE-SE! 460
CINEMA NA EJA: UM BREVE RELATO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA 467
OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA: MAPEAMENTO E ANÁLISE DOS SABERES QUE OS INTEGRAM 472
ENSINO DE HISTÓRIA E ARQUIVOS: UTILIZAÇÃO DA DESCRIÇÃO DOCUMENTAL ARQUIVÍSTICA COMO UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA 483
USO DE GÊNEROS TEXTUAIS: INTERVENÇÃO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM 489
A INSERÇÃO NA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG 497
FATORES QUE MOTIVAM OS ALUNOS A PARTICIPAREM DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA 504
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE ESTRATÉGIAS HÍBRIDAS DE ENSINO 512
PNAIC E AS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 519
SUPERVISÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO(A) SUPERVISOR(A) NA AVALIAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA 527
A ESCOLHA DO TEXTO EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO ATO POLÍTICO 534

FEIRA DE CIÊNCIAS: ESPAÇO DE REFLEXÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 542
MAPAS MENTAIS E ENSINO DE GEOGRAFIA: A LINGUAGEM ESCOLAR EM FOCO 549
CONSTRUINDO SÓLIDOS PLATÔNICOS 560
MEDIA INFORMATION LITERACY E ENSINO DE HISTÓRIA:RELATO(S) DE ATIVIDADES ACADÊMICAS SOBRE A TEMÁTICA 566
APONTAMENTOS SOBRE O ENSINAR A VIVER EM EDGAR MORIN E SEUS DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA 573
OS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS SUPERVISIONADOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO CAVG 580
ARTE E MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES PARA O ENSINO DE GEOMETRIA 588
INTERLOCUÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A DOCÊNCIA EM FOCO 597
OBSERVA: RÉS, 2001.DOCENTE: UMA ETAPA A SER VIVENCIADA NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO SUPERVISIONADO 604
NIVELAMENTO ACADÊMICO: PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO 611

EIXO III - FORMAÇAO CONTINUADA E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ... 623

PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 624
FORMAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA: INDISSOCIABILIDADES EXERCITADAS EM ESPAÇOS DA UFES E DA FURG 631
O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA 640
SEMPRE QUIS SER PROFESSOR (A): DILEMAS DA PROFISSÃO DOCENTE 647
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE 653
MONITORIA NA FURG: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 662
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: NOVAS VISÕES DE PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS 670
OS SABERES ADQUIRIDOS NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO Á DOCÊNCIA (PIBID) 677
O APOIO ESCOLAR COMO POLÍTICA DE ENFRENTAMENTO À EXCLUSÃO NA ESCOLA: O PERFIL DOCENTE 681
SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ARTICULAÇÃO ENTRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES 689
TRAÇADO CARTOGRÁFICO DO EXPERIENCIAR DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 698
ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO DOCENTE 705
“LABORATÓRIO DE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS DE INCENTIVO À LEITURA” – LAPIL 714
FORMAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS: APRENDIZAGENS NA PESQUISAS DE CAMPO 724
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS 734

EIXO V - GÊNERO E DOCÊNCIA 742

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINAR E APRENDER: UM ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA 743
GÊNERO: UM DIÁLOGO RELEVANTE NO ENSINO DE HISTÓRIA 751
EDUCADORAS QUE ATUAM EM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO 757

EIXO VI - DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA 763

A RELAÇÃO ENTRE O TECNOSTRESS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 764
A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES EGRESSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA: ESTADO DO CONHECIMENTO 773

PÔSTERES

EIXO II - CURRÍCULO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTÁGIOS NAS LICENCIATURAS 782

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO ATRAVÉS DE MATERIAL CONCRETO 783
EXPLICANDO O ALGORITMO DA MULTIPLICAÇÃO ATRAVÉS DO MATERIAL DOURADO 787
DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE O ENSINO BÁSICO E O ENSINO SUPERIOR 791
REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO: A PROBLEMATIZAÇÃO COMO FORMA DE RESSIGNIFICAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM 794
ENSINANDO PRODUTOS NOTÁVEIS 797
ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO: UMA VISÃO RELACIONADA À MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS 801

EIXO III - FORMAÇÃO CONTINUADA E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ... 805

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: DIÁLOGOS SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR 806
OS LIVROS DE TEXTO PARA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS CIÊNCIAS NATURAIS 810
SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM ATIVIDADES PARA O ENSINO DE QUÍMICA COMO FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 814

EIXO VI - DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA 818

REVISTA MOMENTO FURG. ANÁLISE SOBRE O TEMA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, NO PERÍODO DE 2010-2018. 819

COMUNICAÇÃO ORAL

EIXO I - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PROGRAMA ACELERA BRASIL: PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO QUE REGULAM O TRABALHO DOCENTE

Andréa Maria Matias[1]
andreams.pedago@gmail.com
Kamila Lockmann[2]
kamila.furg@gmail.com

Resumo: O presente texto apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado na qual se problematiza sobre as práticas do Programa *Acelera Brasil* do Instituto Ayrton Senna e o modo como elas vêm conduzindo as condutas do professorado que participa do Programa. Na esteira das contribuições pós-estruturalistas, sobretudo, do pensamento de Michel Foucault faz-se uso de algumas ferramentas teórico-metodológicas como *governamento*, *biopolítica e subjetivação* para analisar os discursos do Programa. Os discursos analisados estão materializados em documentos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna e compõem o material de análise da pesquisa. A partir de análises foram construídas duas unidades que se referem a dois eixos de governamento, ou seja, a duas formas de governar a conduta docente desenvolvidas pelo Programa. Na primeira unidade, intitulada *governamento-ético,* foi verificada a forma como o professor é convocado e subjetivado, especialmente pelas formações, a aderir e acreditar na eficácia do Programa. Na segunda unidade de análise, intitulada *governamento-político*, observa-se um outro eixo de governamento, onde o professor é controlado, regulado e avaliado por sua atuação e desempenho. Aqui é possível perceber uma forma de governamento que uns exercem sobre a ação dos outros a qual encontra-se vinculada a uma dimensão política do governamento. Tratando-se dos sujeitos docentes que participam do Programa, percebe-se que estes aparecem nos documentos de análise como alvo de estratégias de um *governamento político-ético* que pretende torna-los sujeitos parceiros do Instituto, pois os docentes são incumbidos de garantir o sucesso do Programa. Tais ações de governamento operam de forma sutil e estão bastante comprometidas com o jogo da lógica neoliberal que impera na sociedade contemporânea.

Palavras chave: Programa Acelera Brasil, Trabalho docente, Governamento.

[1] Mestranda do Programa de Pós–Graduação em Educação- PPGEdu da Universidade Federal do Rio Grande- FURG.
[2] Professora do Instituto de Educação- IE e do Programa de Pós- Graduação em Educação da FURG..

Introdução

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado a qual teve como principal objetivo problematizar sobre as práticas do Programa *Acelera Brasil* do Instituto Ayrton Senna e o modo como elas vêm conduzindo as condutas do professorado que participa do Programa. A partir dos estudos de Michel Foucault utilizamos algumas ferramentas teórico-metodológicas como *governamento*, *biopolítica e subjetivação*.

A fim de problematizar a regulação do trabalho docente produzida pelo Programa *Acelera Brasil* organizamos este texto em duas seções: na primeira, "Conhecendo o Programa" apresentamos informações sobre o Programa *Acelera Brasil* e sobre a metodologia desenvolvida na pesquisa e, na segunda, intitulada "Formas de governamento do trabalho docente", discutimos o governamento dos docentes em dois eixos: governamento-político e governamento-ético.

Conhecendo o Programa

O Programa *Acelera Brasil* foi lançado oficialmente no ano de 1996 no Maranhão - MA, por iniciativa do Instituto Ayrton Senna - IAS e contou com o apoio de outras instituições, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE/MEC e a Petrobrás. Teve, inicialmente, a participação de 15 municípios localizados em diferentes pontos do país e posteriormente foi expandido para 24 municípios e duas redes estaduais.

O Programa *Acelera Brasil* é voltado para ações de correção de fluxo do Ensino Fundamental, visando combater a repetência e o abandono escolar que gera a distorção entre a idade e a série de alunos que estejam alfabetizados, e que tenham dois anos ou mais de defasagem. Atualmente o Programa está presente em 17 estados, mais de 660 municípios e atende 1,5 milhão de crianças. O programa tem um objetivo preciso e quantificado: corrigir o fluxo escolar num prazo de quatro anos, numa rede escolar. A estratégia proposta é colocar em uma sala de aula alunos multirrepetentes. Esses estudantes podem ter no máximo 14 anos e devem ter no mínimo dois anos de defasagem idade-série. Alunos do 3º ao 5º ano, desde

que alfabetizados podem ser atendidos, formando salas multisseriadas que podem agrupar até 15 crianças de forma a assegurar a correção do fluxo escolar. Os alunos do *Acelera Brasil* cursam um ano no programa e podem avançar até dois anos.

Para analisar as práticas de tal Programa trabalhamos com análise dos discursos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna encontrados nos seguintes documentos: o livro *A Pedagogia do Sucesso;* o qual apresenta as proposições do Programa é uma obra de autoria de João Batista Araujo e Oliveira, idealizador do *Acelera; o livro do professor:* direcionado aos docentes que fazem parte do Programa com orientações de como organizar o trabalho pedagógico; *o livro dos alunos:* direcionados aos discentes com atividades a serem desenvolvidas e o *site do Instituto:* o qual apresenta as concepções do Programa, idealizadores, relatórios, iniciativas, como atuam, materiais de educação, entre outras informações.

Após análises dos materiais citados destacamos alguns excertos que demonstram as formas de governamento que conduzem a conduta dos professores que trabalham no referido programa. É importante salientar que para este trabalho foram usados apenas excertos do livro *A pedagogia do sucesso* e do *Livro do professor do Acelera Brasil.*

No próximo subtítulo apresentamos alguns excertos desses materiais.

O governamento-político e o govenamento-ético: formas de regulação do trabalho docente.

O Programa tem como intuito recuperar a defasagem de aprendizagem dos alunos e, para tanto, investe em um material didático que subsidia o trabalho do professor em sala de aula. Fica como exigência ao professor manter uma atitude positiva em relação aos alunos e levá-los a acreditar que podem aprender. Em contrapartida, os professores recebem um suporte técnico- pedagógico do Programa.

Esse apoio se efetiva através de acompanhamentos de suas atividades mediante a visita semanal de um (a) supervisor(a) que faz o acompanhamento da

prática docente para garantir que o mesmo esteja cumprindo com as premissas do Programa, caso não esteja, recebe orientações de como proceder. Em razão disso, identificamos uma regulação no trabalho do professor que atua nas classes do *Acelera, u*ma vez que há um cronograma de atividades previstas nos livros para cada um dos 200 dias letivos, as quais o docente precisa cumprir sem se desviar. Desse modo, o professor do Acelera não faz o planejamento de suas aulas.

Vieira; Hypolito e Duarte (2009) apontam para existência de dispositivos de controle que atuam nas escolas e que de certa forma produzem efeitos sobre o desempenho e a identidades dos docentes, pois produzem uma gama de práticas (discursos) que têm como função controlá-los e regular seus trabalhos, "isto é regular suas práticas e decisões estabelecendo o quadro das condutas consideradas legitimas para que se efetive o processo educativo" (VIEIRA; HYPOLITO; DUARTE, 2009, p. 223), estabelecendo o que deve e pode ser feito. É sobre a regulação das práticas pedagógicas dos professores que este trabalho tenciona. Nos excertos analisados na pesquisa é possível constatar tal regulação.

> As aulas são compostas por seções fixas que se repetem todos os dias e na mesma sequência. Essa rotina contribui para que os alunos adquiram intimidade e, consequentemente, hábitos positivos que concorrem para sua aprendizagem. (Livro do professor, 2010, p.15)

> [...] o fundamental é fazer bem feito o que está prescrito no programa, e não desviar-se do que está previsto para desenvolver outras atividades supostamente criativas. (Oliveira, 2004, p. 96)

> Visita do supervisor:
> O programa prevê uma visita por semana a cada classe, durante o período letivo. O supervisor leva uma ficha de observações, que inclui dados sobre o andamento da turma, o desempenho do alunos e intervenções específicas do professor. (Oliveira, 2004, p. 99)

> Reuniões:
> As reuniões quinzenais complementam o processo de supervisão e constituem componente central da estratégia de capacitação em serviço dos professores.

> O Programa é voltado para o aluno. Tudo, da definição dos currículos à avaliação, é centrado no aluno. Os materiais didáticos foram elaborados para ficar sob controle do aluno. (Oliveira, 2004, p.75).

Podemos dizer que a regulação do trabalho docente, presente nas práticas do Programa, é uma estratégia de governamento político que se efetiva através do controle sobre as atividades exercidas pelos professores, que se dá através da visita semanal de um supervisor, sendo o professor limitado apenas ao trabalho exigido pelo Programa e também através do material elaborado para o professor do *Acelera Brasil,* o qual tem suas atividades diárias engessadas.

> O Programa de aceleração é estruturado em projetos e subprojetos, cada subprojeto é subdividido em aulas. As atividades para cada dia são previstas no livro dos alunos. (Oliveira, 2004, p. 96)

Silvio Gallo (2002) ao analisar as interfaces da obra de Deleuze com a problemática da educação inferiu que há uma *educação maior* e uma *educação menor.* A educação maior seria aquela dos ministérios, das secretárias e dos gabinetes e a educação menor seria a da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos, que por sua vez constitui-se num empreendimento de militância ao professor. Nessa perspectiva, o professor do *Acelera* fica limitado a desenvolver apenas a *educação maior.* Podemos dizer que "a educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem pensantes a serviço do poder" (GALLO 2002, 169). É importante ressaltar que *educação maior* e *educação menor* não estão dentro de uma lógica binária, ou seja, elas coexistem, mas sem substituir uma a outra.

Tendo em vista que o professor do *Acelera Brasil* precisa desenvolver suas ações pedagógicas respeitando as premissas e o material didático do Instituto, podemos dizer que ele não produz militância em sala de aula. Gallo (2002, p .173) explica que

> Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência ás políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de

> aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.

Entendemos que a educação é algo que foge ao controle e sendo assim podemos sempre buscar brechas para que possamos exercer nossas ações conforme um professor militante. Todavia, o professor do *Acelera* tem suas ações vigiadas pelo olhar atento do supervisor do Programa.

Assim, é possível perceber claramente, aquilo que podemos chamar de um controle sobre as ações dos professores que vai conduzindo suas condutas. Aqui o professor é regulado e avaliado por sua atuação. Ou seja, estamos falando de um governamento-político dos sujeitos, isto é, o governamento que uns exercem sobre os outros, com o intuito de conduzir suas condutas, o que Foucault chamou de *técnicas de dominação* "que permitem determinar as condutas dos indivíduos, impor certas vontades a eles e submetê-los a certas finalidades e objetivos" (LOCKMANN, 2013, p. 61).

A capacitação dos professores é uma das preocupações do programa. Sendo assim, é possível dizer que o *Acelera Brasil* utiliza estratégias de governamento que conduzem as ações do professorado que dele participam para, ao fim e ao cabo, realizar as metas estabelecidas pelo Programa.

Porém, além desse eixo político do governamento, podemos perceber nos materiais um eixo que chamamos de governamento-ético. Nos excertos destacados, sobre o treinamento dos professores do *Acelera Brasil*, podemos perceber essas estratégias.

> *Treinamento inicial*: Permite familiarizar o professor, os materiais dos alunos e os instrumentos de acompanhamentos, controle e avaliação. Um conjunto de videoteipes ilustra a dinâmica das aulas e permite aos professores desenvolver técnicas de feedback, de incentivar perguntas e manejar pequenos grupos. O treinamento inicial geralmente dura uma semana e é ministrado pelos supervisores, treinados por técnicos experientes. O depoimento de supervisores e professores é fundamental para estimular os futuros professores. (Oliveira, 2004, p. 98.)

> Nesse sentido, pode se afirmar que o Programa de aceleração de aprendizagem, na verdade, constitui um programa de retreinamento e de reconversão dos professores, de uma cultura da repetência para uma pedagogia do sucesso. O que se deseja não é

> apenas um professor treinado. Espera-se um professor transformado e capaz de transformar sua escola em um lugar onde toda criança tenha sucesso.(Oliveira, 2004, p.102)

Nos excertos observa-se o uso de um discurso de que cabe ao professor fazer funcionar a estrutura do Programa e, ao mesmo tempo carrega a responsabilização pelo sucesso ou fracasso do aluno. Podemos falar aqui num governamento-ético, pois nota-se a forma como o professor é convocado e técnicas de subjetivação são colocadas em funcionamento, especialmente pelas formações, com o intuito de convencer o professorado a aderir e acreditar na eficácia do Programa. Bem como tornar-se parceiro do mesmo.

Foucault considerou as técnicas de dominação muito relevantes para sua pesquisa, mas a partir do curso "Do governo dos vivos" (1980), inclui a noção de governo orientada para pensar em governamento ético, ou seja, o governo que o sujeito realiza sobre si a partir de sua relação com a verdade, o que o próprio autor denominou de "governo pela verdade." Foucault acrescenta que:

> Analisando a experiência da sexualidade ficou evidente para mim o fato de que existem em todas as sociedades, outros tipos de técnicas: técnicas que permitem aos indivíduos realizarem, por eles mesmos, um certo número de operações sobre seus próprios corpos, suas próprias condutas e isso de maneira a transformar a si mesmo (FOUCAULT, 2015, p.155)

Assim, podemos afirmar que houve uma troca de ênfase no pensamento e nas investigações de Foucault acerca das formas de governamento.

Nesse sentido, podemos dizer que há um governamento político-ético incidindo sobre o professorado do *Acelera Brasil*, o qual desenvolve estratégias pautadas numa racionalidade política neoliberal que investe nesses sujeitos para que se reconheçam como parceiros do Instituto e passem a agir de forma a atingir as metas que o Programa almeja.

Considerações finais

Atualmente tem se observado que o Estado procura dividir suas responsabilidades com o setor privado, pois este setor se apresenta como uma das alternativas preconizadas pela terceira via, tanto para que o Estado não seja mais o implementador de políticas sociais como para que a força mercantil possa aprofundar, através de parcerias, a lógica de mercado nas políticas públicas. (PERONI, 2014)

A conexão entre instituições privadas e o setor publico se dá por meio de parcerias em que as ONGs se apresentam como organizações capazes de reparar as dificuldades veiculadas no cenário educacional. Um dos moldes que o chamado terceiro setor se utiliza para intervir na educação pública são os programas educacionais, entre eles está o *Acelera Brasil*.

Nessa esteira os professores tornam-se alvos de investimentos do Programa, pois são treinados e capacitados com o objetivo de atingir fins de aprovação dos alunos, pois entendem que é o professorado quem vai definir o sucesso ou não do aluno do Acelera. Isso se dá porque o professor do Acelera é interpelado no seu cotidiano da sala de aula, por dispositivos pedagógicos como material pedagógico, reuniões, formações que contribuem para que os sujeitos docentes sejam subjetivados e se transformem por si próprios e na sua relação com os outros.

Desta forma, vemos uma estratégia de governamento atuando por seu caráter de conduzir a conduta dos professores para que estes, através de suas práticas e comportamentos passem a agir conforme os projetos do Instituto Ayrton Senna.

Nesse sentido foi possível, através das análises, perceber que além de serem regulados, os professores são alvo de um poder que é insidioso, que se faz presente nos mais ínfimos detalhes e que é tão perverso a ponto de subjetivar os sujeitos para que os mesmos se tornem seus parceiros e o referido Programa consiga atingir suas metas para a educação.

Referências

GALLO, Silvio. **Em torno de uma educação menor**. Educação & realidade 27 (2) 169-178. Jul/dez, 2002

LIVRO DO PROFESSOR, Ana Lucia Lucena. [et al]. -2 ed- São Paulo: global: Instituto Ayrton Senna, 2010, - (coleção programa acelera Brasil).

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - URGS, faculdade de educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2013.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A pedagogia do sucesso**: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. 15 ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

PERONI, Vera Maria Vidal. **As parcerias entre o público e o privado: a proposta do plano de desenvolvimento da educação/guia de tecnologias.** Disponível em : http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/VeraMariaVidalPeroni_GT6_integral.pdf, 2014.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPÓLITO Álvaro Moreira ; DUARTE, Barbara Gonçalvez Vaz. Dispositivos **de regulação conservadora, currículo e trabalho docente** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009 221 Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL[3]

Andrea Medeiros de Mello[4]
andreamedeirosmello@gmail.com
Josiane Alves Pereira[5]
jalvespemag@hotmail.com
Pâmela Rodrigues Martins[6]
pamelamartins748@gmail.com
Patrícia Vasconcelos[7]
patriciavasconcelos45@gmail.com

Resumo: Tendo em vista que as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil influenciam diretamente nas práticas desenvolvidas nesta etapa de ensino, analisamos a LDB, as DCNEI's, o PNE, a Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil no município de Rio Grande e a BNCC. Além disso, ouvimos as opiniões de duas professoras da Educação Infantil da rede municipal e constatamos que elas percebem a relevância de tais documentos.

Palavras-chave: LDB, docência, DCNEI's.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo discorrer sobre o impacto das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil. A partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2010, surgiram as primeiras leis que regulamentam essa importante etapa do desenvolvimento infantil. Enquanto estudantes da Pedagogia, nós entrevistamos duas professoras da Educação Infantil e relacionamos as falas delas com o disposto nas leis.

As políticas públicas estabelecidas na Lei das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são bastante relevantes. Outros documentos foram criados com base nas DCNEI's, são eles o Plano Nacional de Educação (PNE), o Proinfância, a Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil no município de Rio Grande e a Base Nacional Comum Curricular.

[3] Trabalho apresentado em novembro de 2018, na disciplina de Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil II, ministrada pela professora Daniele Simões Borges.
[4] Acadêmica do curso de Pedagogia, sob matrícula 64088, na Universidade Federal do Rio Grande.
[5] Acadêmica do curso de Pedagogia, sob matrícula 116477, na Universidade Federal do Rio Grande.
[6] Acadêmica do curso de Pedagogia, sob matrícula 118277, na Universidade Federal do Rio Grande.
[7] Acadêmica do curso de Pedagogia, sob matrícula 119022, na Universidade Federal do Rio Grande.

A importância das políticas públicas na Educação Infantil

São as políticas públicas que garantem a qualidade no ensino e aprendizagem, assegurando os direitos dos estudantes. Trata-se de normas que estabelecem concepções de criança, currículo e características necessárias ao trabalho docente.

Um dos documentos fundamentais para o embasamento do trabalho docente é as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nele, consta que a criança é um:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010)

Durante as aulas de Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil II, discutimos os conceitos de criança e percebemos durante nossas monitorias o quanto é importante os professores de Educação Infantil reconhecerem as potencialidades do sujeito infantil.

Paralelamente a discussões que são proporcionadas em sala de aula, no curso de Pedagogia, temos as entrevistas que foram realizadas com professoras da Educação Infantil, de modo a colaborar para que se tenha um melhor entendimento de como o impacto destas políticas públicas atuam sobre o cotidiano nesta etapa da vida destas crianças. Estas questões são de grande relevância para que possamos entender como tem sido efetivada a lei no cotidiano da Educação Infantil. Pensar nestas práticas e em como as mesmas têm sido organizadas é papel fundamental da escola e da família, para que a infância seja vivida em sua plenitude no âmbito da escola enquanto lugar de interações e brincadeiras.

Conforme o posicionamento de uma das professoras entrevistadas acerca da importância das políticas públicas, ao ser questionada: “O que entendes por políticas educacionais? Quais os entraves e implicações das políticas educacionais no contexto de tua atuação como educadora infantil?”, ela discorreu da seguinte forma:

> *Entendo que as políticas educacionais estão postas e tem o intuito de propor que os professores ofertem o melhor atendimento educacional, sendo predominado na Educação Infantil e na minha prática um atendimento educacional e voltado para o cuidado.*
> *E mesmo sabendo que na prática as Políticas Educacionais nem sempre levam em conta todas as especificidades em relação às crianças e suas famílias, em minha prática busco sempre me comprometer em relação à qualidade de ensino e cuidado, pois na Educação Infantil ambos são indissociáveis.* (professora da rede municipal de Rio Grande, 2018)

A educadora demonstra reconhecer seu papel enquanto profissional que lida com a pequena infância. Suas palavras vão ao encontro ao que está disposto nos documentos que embasam as práticas na Educação Infantil.

Ao ser perguntada sobre a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos 4 anos e a questão da ampliação de vagas na Educação Infantil, ela afirma:

> *Concordo com relação à obrigatoriedade. Pois, acredito que assim estamos possibilitando um desenvolvimento educacional e social mais amplo. E acredito que a maior dificuldade das escolas é em relação ao número de crianças que não condiz com o número de vagas disponíveis na rede pública.* (professora da rede municipal de Rio Grande, 2018)

A Educação Infantil está em constante movimento, ao lado da expansão de matrículas, ainda insuficiente para o alcance das metas do Plano Nacional da Educação de 2001. O PNE apresenta a função social e política desse nível de ensino, conceito de criança e sua metodologia no processo de aprendizagem.

O novo Plano Nacional de Educação foi aprovado através da lei nº13.005/2014, que traz um conjunto de provocações para as políticas públicas voltadas para efetivação de direitos à Educação Infantil. Tal como a interpretação dos deveres jurídicos que são fundamentais e assumidos pelo poder público, principalmente pelos municípios com a colaboração da União e do Estado.

O PNE tinha uma previsão de que até o ano de 2016 todas as crianças de 4 a 5 anos deveriam estar matriculadas na pré-escola. Neste caso, não conseguiu ainda atingir sua meta, pois ainda faltam escolas. Muitas deveriam ser ampliadas e também os professores deveriam ser preparados para receber estas crianças que merecem um espaço amplo e acolhedor, pois ali passarão muitas horas de seus dias.

Já para as crianças com menos de 3 anos, o plano estabelece que a oferta de vagas em creches seja ampliada em 10 anos, de forma que possa atender no mínimo 50% das crianças. Segundo o PNE, algumas estratégias para que a meta 1 possa ser atingida são:

> 1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;
> 1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;
> 1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;
> 1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;
> 1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil; (BRASIL, 2014)

Assim como o PNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) foi desenvolvida a partir da escuta dos docentes, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários. Eles mostraram preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, acreditando haver o conhecimento

consistente acerca do que se pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. Destacaram, então, a necessidade de estruturar e organizar as ações educativas com qualidade, articulada com a valorização dos professores que atuam com crianças de 0 a 5 anos.

Quando perguntamos às professoras que práticas usam diariamente e quais são os parâmetros norteadores que permeiam o seu cotidiano com seus alunos, obtivemos as seguintes respostas: “Os parâmetros norteadores que uso cotidianamente são: as diretrizes curriculares para educação infantil, as propostas pedagógicas municipais para educação infantil e o regimento escolar da Educação Infantil até os 5 anos de idade”. A outra professora entrevistada reconhece a importância das políticas públicas, mas não cita os documentos: “Os parâmetros norteadores que permeiam minha prática levam em conta ações em prol a um bom desenvolvimento das crianças, em oportunizar diálogo e espaço para as famílias no ambiente escolar e em enfatizar a relação entre as crianças.” São dois posicionamentos que se assemelham, mas são exteriorizadas de modos diferentes.

As DCNEIs afirmam o que deve ser visto como atividade sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil. Neste contexto, a questão pedagógica é ajustada pensando na Educação Infantil como parte da educação básica, como afirma a lei nº 9.394/96 em seu artigo 22, das quais as finalidades são desenvolver os educandos, afirmando que a formação comum é indispensável para o desempenho da cidadania e proporciona meios para que possa prosseguir no trabalho.

Deste modo, devemos focar no modo como as crianças vivenciam o mundo, como constroem seus conhecimentos, se expressam, interagem e demonstram desejos e curiosidades de maneira específica. Os documentos devem servir de referência e fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias.

Conforme a Constituição Federal de 1988, todas as instituições nacionais, incluindo as de Educação Infantil, precisam assumir responsabilidade na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e que preserve o meio ambiente. Elas devem trabalhar para redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos.

> Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
> I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
> II - garantir o desenvolvimento nacional;
> III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
> IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

As diretrizes partem de uma definição de currículo e apresentam princípios básicos norteadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. Especificam-se os objetivos e condições para organização curricular, considerando a Educação Infantil como instituições criadas em territórios não urbanos, a importância da parceria com as famílias, as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas e fazem recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória na educação.

As DCNEIs consideram que a avaliação deve ser um processo contínuo. Ela incide sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças tanto individualmente quanto no coletivo, a forma como o professor responde às manifestações e interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formam, o material oferecido e o espaço e o tempo garantido para a realização das atividades.

Para que a Educação Infantil ganhe mais espaço na distribuição das verbas públicas e para que todas as crianças tenham seus direitos assegurados, surgiram alguns programas em diversas esferas. O Proinfância é um deles e visa melhorar um ensino público de maior qualidade.

> O Proinfância, um programa do Governo Federal criado em 2007, cujo objetivo principal é prestar assistência financeira, em caráter

> suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas. A sua implementação abrange cinco dimensões: a disponibilização de projetos arquitetônicos padrão, o financiamento de obras, a aquisição de mobiliários e equipamentos, o assessoramento técnico-pedagógico e o custeio de novas matrículas. O Programa constitui estratégia de grande relevo da União para o incremento de vagas em creches e pré-escolas, demandadas por muitos municípios. (FLORES & ALBUQUERQUE, 2015, p.7)

Em nosso município, temos algumas instituições de Educação Infantil do Proinfância. O trabalho pedagógico desenvolvido por elas geralmente vai ao encontro das práticas prezadas pelos documentos que regem a Educação Infantil. Os objetivos curriculares desenvolvidos na esfera municipal condizem com os documentos de nível federal, convergindo em diversos aspectos abordados.

Considerações

Acreditamos ser de extrema importância o conhecimento e uso deste vasto material e documentos que temos ao nosso alcance para nortear as práticas pedagógicas a serem usadas na sala de aula com as crianças da Educação Infantil. Porém, de nada adianta somente o conhecimento dos documentos se não posto em prática as vivências tanto das professoras quanto a utilização do conhecimento prévio das crianças, que são o principal objetivo de todo esse processo.

É nosso dever como educadores fazer valer estas leis e decretos impostos nos documentos, cobrar, fiscalizar e, principalmente, cumprir as metas e objetivos traçados. Temos nossas responsabilidades na formação educacional das crianças e não podemos nos omitir.

Referências

BARBOSA, Ivone Garcia. ALVES, Nancy Nonato de Lima. SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins & SOARES, Marcos Antônio. **A educação infantil no PNE Novo plano para antigas necessidades.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. Disponível em: www.esforce.org.br

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues & ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas** [recurso eletrônico] / Dados Eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: nov. 2018.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O PRAGMATISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Carolina Caporal Dantas Costa[8]
ccaporal_@hotmail.com
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves[9]
suzanevieira@gmail.com

Resumo: Este estudo objetiva discutir a proposta do Programa de Residência Pedagógica, relacionado à Política Nacional de Formação de Professores, apresentada pelo MEC em 2017. Tal política anunciada por meio de slides apresentou como propósito a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. O atual contexto de um governo ilegítimo, demanda discussões acerca das políticas públicas educacionais que busquem problematizar as concepções presentes nos projetos de formação em disputa. Dessa forma, intentamos no desenvolvimento desta pesquisa, analisar a proposta do Programa de Residência Pedagógica, bem como seus possíveis efeitos para a formação de professores no Brasil. O estudo se organiza em 4 seções, buscando uma retomada histórica da constituição da formação docente no país para a investigação acerca das concepções de formação docente presentes no PRP. A presente investigação está fundamentada na perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa, a partir da análise documental e da análise de conteúdo. Com este estudo, foi possível perceber que o PRP vem ao encontro de premissas tecnicistas do fazer docente e demonstra em sua essência uma visão pragmática da formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores; Residência Pedagógica; Políticas Educacionais.

Introdução

O presente trabalho visa discutir a proposta do Programa de Residência Pedagógica (PRP), que se articula à política de formação docente, divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) em outubro de 2017. A proposta do MEC foi apresentada por meio de slides pela ex-secretária executiva do Ministério, professora Maria Helena Guimarães de Castro. Segundo Guimarães, a nova política para formação docente do MEC visa a ampliação da qualidade e do acesso à

[8] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Este estudo surgiu a partir do Trabalho de Conclusão de Curso da autora.
[9] Mestre em Educação e Doutora em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, e entre outras propostas, apresenta a criação do Programa de Residência Pedagógica.

Compreendemos que o debate acerca da residência pedagógica para a formação de professores não é algo novo. Desde os anos 2000, esta vem sendo discutida e até experienciada através de programas de residência no campo da formação de professores.

A proposta do PRP emerge em meio as tensões que demarcam a implementação das novas políticas de formação de professores. O cenário atual da política educacional no Brasil demanda discussões aprofundadas que busquem problematizar as concepções presentes nos projetos de formação em disputa. Dessa forma, intentamos no desenvolvimento desta pesquisa, analisar a proposta do Programa de Residência Pedagógica, bem como seus possíveis efeitos para a formação de professores no Brasil.

Os pressupostos que orientaram as análises neste estudo estão fundamentados na pesquisa qualitativa e na análise documental, tendo como objetivo compreender as concepções de formação docente que estão em disputa a partir da implementação do Programa de Residência Pedagógica nas Instituições de Ensino Superior (IES) a partir do ano de 2018.

Caminhos da Pesquisa

A presente investigação está fundamentada na perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa, a partir da análise documental e da análise de conteúdo. Os autores que embasam a análise são Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2009) e Trivinõs (1987) no que diz respeito a pesquisa qualitativa e Bardin (2011), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Shiroma e Evangelista (2018) no que diz respeito a análise de conteúdo e a análise documental, respectivamente.

A metodologia na pesquisa qualitativa se caracteriza pela junção da teoria, da abordagem, os instrumentos de operacionalização do conhecimento e a criatividade

do pesquisador (MINAYO, 2009). Logo, a pesquisa qualitativa possui um papel primordial na construção do caminho metodológico traçado nessa análise.

Dessa forma, no desenvolvimento da pesquisa analisou-se o Programa de Residência Pedagógica e seus possíveis efeitos enquanto política pública nacional para a formação de professores, considerando a discussão acerca das intencionalidades que perpassam a implementação do PRP para a formação de professores no Brasil. Temos como eixos de análise da pesquisa: as concepções de formação de professores presentes no PRP; a vinculação do PRP à Base Nacional Comum Curricular; e, o alinhamento do PRP às políticas públicas educacionais de caráter neoliberal.

Dessa forma, como compreendem Shiroma e Evangelista (2018) não se trata de entender o significado de determinado discurso contido num documento, nem de reproduzir suas proposições, mas de explicar a que veio (2018, p. 94). Sendo, então, papel do pesquisador problematizar o documento, sua organização e sua argumentação questionando-se para qual fim este foi produzido, sem esquecer de encontrar nas significações produzidas o entendimento do que está posto, dos projetos em disputa e do caráter histórico em que esses são produzidos.

Portanto, é importante frisar que não pretendemos na análise atribuir caráter valorativo à política educacional analisada ou sequer avaliá-la, mas sim, compreender seu contexto histórico e como este manifesta as disputas postas na construção e na produção dos documentos de políticas educacionais para a formação de professores.

Políticas de Formação de Professores no Brasil

As políticas educacionais estão relacionadas a uma série de metas, ações e planos implementadas por um governo, seja no âmbito nacional, estadual ou municipal, e têm por finalidade intervir nos processos formativos desenvolvidos em sociedade. Constituem-se enquanto elemento de normatização do Estado, pois, cerceiam-se dos diversos conflitos sociais manifestados nas disputas políticas. Dado isso, é notável que as políticas públicas educacionais surgem como produto desses embates. Ainda que através de leis sejam garantidas as medidas que almejam a

implementação da política pública, é de considerar a diferença entre o que é proposto, o que podemos compreender através da análise dos discursos implícitos presentes nos documentos e o implementado, como se dá a operação dessa política pública na sociedade. Compreendemos que as políticas educacionais tal como as políticas públicas surgem da correlação de forças entre o Estado, os interesses do capital e as demandas da sociedade civil.

A intenção de nossa pesquisa é analisar o Programa da Residência Pedagógica que surge a partir da nova Política de Formação Docente apresentada pelo MEC em outubro de 2017. Logo, para realização da análise, compreendemos necessária uma retomada histórica acerca das políticas educacionais para a formação de professores no Brasil.

Nosso recorte foi a partir dos anos de 1990, onde a formação de professores passou a ser central nas discussões sobre a educação no país. O discurso que permeia tais discussões expressava uma forte necessidade de investimento na formação de professores, o qual teria como resultado a melhora da qualidade da educação no país. Dado isso, foram criadas diversas políticas de fomento à formação de professores, como programas de que refletiam na formação inicial e continuada dos docentes, tal como na carreira e no trabalho docente.

Os anos 1990 propunham reformas que construíssem uma educação nacional orgânica sendo o dever do Estado oferecê-la enquanto educação pública e gratuita. É no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que é instituída a Lei 9.394/96 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), tiveram um papel primordial no processo de aprovação da LDBEN os movimentos de política externa dos Estados Unidos e da Inglaterra, assim como, organismos multilaterais internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO, o PNUD, entre outros. Esses enfatizavam que as reformas educacionais eram necessárias para que a educação se adequasse às necessidades das transformações da sociedade.

A LDBEN 9.394/96 fez história no que cerne a formação de professores, pois passou a exigir professores com ensino superior, estes teriam 10 anos para se

adaptar à nova lei[10], o que se constitui um marco enquanto profissionalização da docência. Deu-se, então, a urgência de políticas públicas para a formação de professores, o que manifestou a necessidade de se pensar o currículo do ensino superior para os cursos de licenciatura, constituído, então, pelos currículos mínimos. Dessa forma, urge a necessidade da discussão de diretrizes para a formação de professores.

Nos anos 2000, foram aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores que buscavam romper com o modelo de formação vigente desde o período da Ditadura Militar, o dos currículos mínimos baseados no esquema "3+1", no qual o foco da formação docente ficava apenas no último ano do curso, onde eram desenvolvidas as práticas docentes.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, já extinta, estabeleceu os princípios, os fundamentos e os procedimentos a serem levados em conta na organização curricular e das instituições de Ensino Superior com cursos de Licenciatura, na época. As DCNs enfatizam a importância da presença da prática nos cursos de Licenciatura, e que esta não deveria ficar restrita ao estágio e desarticulada do restante do curso, ainda que a essência do esquema "3+1" estivesse presente, pois, as práticas se dariam apenas a partir da metade do curso.

De certa forma, as DCNs expressaram alterações consideráveis no que diz respeito às identidades dos cursos de Licenciatura, pois, previam a formação docente através de processos autônomos estruturados por cursos com identidade própria (BRASIL, 2002). Dessa forma, estabeleceu-se para a educação uma pedagogia de resultados, pautada na lógica de competências a serem alcançadas. Isso ocasionou uma descentralização do processo educativo que passou a priorizar bons resultados ao invés de uma educação para as práticas sociais e humanas. A qualidade da educação básica passou a ser definida, então, pelos resultados obtidos nas avaliações nacionais.

[10] Prescrição regulamentada pelo Decreto nº 3.276/1999. Instituído em 7 de agosto de 2000, o Decreto nº 3.554/2000 dá nova redação para o § 2º dispondo que a formação de professores atuantes na educação básica, se dará, preferencialmente, em nível superior. Dessa forma, a obrigatoriedade de ensino superior para atuação na Educação Básica passou a não ser mais exigida. Ainda que a meta 15 do PNE (Plano Nacional de Educação) seja a de garantir que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior (BRASIL, 2014).

Em 2015, através da Resolução CNE/CP nº 2/2015, são aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada que, entre outros pontos, apresentam avanços acerca das discussões sobre formação docente.

São sinalizados nas DNCs importantes movimentos para a política educacional no país, ainda que, em sua maioria, esta reforce os resultados enquanto bons indicativos de uma educação básica e isto demonstre que as avaliações serviram como instrumento de condução e fiscalização do trabalho docente.

A nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica mal teve tempo para ser implementada já que logo após sua instituição a presidenta, na época, Dilma Rousseff foi afastada. O golpe parlamentar sofrido pela presidenta instituiu outros rumos para as políticas de formação de professores no Brasil, onde a mudança no direcionamento político demarcou as mudanças que viriam para as políticas educacionais.

O então vice-presidente Michel Temer assume a Presidência do Brasil em agosto de 2016, e em seu discurso de posse já manifesta suas intenções para as políticas educacionais. Pertencente a um partido conservador e neoliberal, o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), o ex-vice-presidente demonstra em seus discursos que a agenda do “novo” governo será alinhada com os ideais de seu partido. Então, é notório constatar que as transformações educacionais seguirão pelos caminhos neoliberais, sendo perceptível a presença de premissas reformistas no discurso defendido por Temer.

Em outubro de 2017, o MEC lança a nova Política Nacional para a Formação de Professores, essa definida por meio de slides compreende as ações, as metas e o planejamento do governo para a formação docente. Sendo, referida nesses slides a implementação do Programa de Residência Pedagógica (PRP).

O Programa de Residência Pedagógica

A implementação do programa se baseia na melhoria na formação de professores e no rompimento da dicotomia entre teoria e prática, julgada estar presente nos cursos de licenciatura no país. O ex-ministro Mendonça Filho em coletiva de apresentação da Política Nacional da Formação de Professores e do Programa de Residência Pedagógica justifica que “um bom professor precisa ter um bom conteúdo e um bom aprendizado dentro da sala de aula, mas ele precisa de uma boa prática, que se adquire dentro da sala de aula”, discurso caracterizado por premissas pragmáticas na concepção do fazer docente.

O PRP tem como premissa a valorização da profissão docente, a partir de uma formação inicial com qualidade. Propõe um profissional da educação qualificado pelo processo de práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas durante a graduação. Por isso, segundo seus elaboradores, a residência aparece enquanto caminho da amplitude do conhecimento prático do professor e visa modernizar a Educação Básica, tendo o professor como principal agente de transformação. Propõe uma maior articulação entre teoria e prática através da vivência nas escolas, trata ainda sobre o domínio da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) articulado as práticas docentes.

A premissa “exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente” (CAPES, 2018) presume um viés pragmático da prática docente, onde o professor pauta sua prática, não no desenvolvimento de uma unidade-teórico prática, mas sim, em processos fragmentados que se dão através da potencialização de competências e habilidades. Compreendemos que o processo de formação docente se constitui a partir da apropriação e da construção de uma identidade docente, pautada no desenvolvimento de uma unidade teórico-prática traçada por perspectivas de apreensão do conhecimento e dos instrumentos da atividade pedagógica.

Ao tratar sobre a necessidade de se proporcionar o desenvolvimento de novas competências profissionais ligadas somente à prática, o PRP atribui ao papel do professor um caráter tecnicista que visa apenas o desenvolvimento de habilidades e desloca o lugar do conhecimento enquanto apropriação da realidade. Moraes (2003) expressa tal lógica:

> [...] lança a hipótese de que a proposta oficial de instituir um novo profissionalismo docente articula-se à ideologia disseminada no campo educacional, o gerencialismo. Tal conjugação visa a "desintelectualização" do professor, modelando um perfil de profissional competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com sua avaliação e suas recompensas (2003, p. 13).

O discurso de implementação do PRP está diretamente ligado à visão de que a formação inicial não está pautada em processos de desenvolvimento de uma unidade teórico-prática, o que supõe uma visão reducionista da formação de professores desenvolvida nas IES. O PRP vem ao encontro das premissas que propõem para a formação de professores um manual do como fazer, ao invés, de proporcionar que o processo formativo seja constituído pela valorização das vivências em sala de aula e sua integração com os conhecimentos teóricos. Isto se explicita quando o PRP em suas abordagens e ações obrigatórias recorre a apropriação analítica da BNCC, de seus princípios e fundamentos.

O projeto do PRP se constitui a partir de concepções precisas de "educação", "qualidade da educação" e de "formação docente", que visam a profissionalização docente por intermédio da práxis. Visto que é fundado em premissas pragmáticas de práxis, já que objetivam a constituição simplista de um saber fazer docente:

> O professor, formado sob as condições propostas pela epistemologia dessa prática, própria das políticas educacionais atuais, ao assumir o caráter de espontaneidade da sua atividade, reduz o saber profissional a mera aquisição de informações e dados que não ultrapassam o nível do senso comum, não permitindo apreender as articulações históricas existentes entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado (SCALCON, 2008, p. 45).

Os possíveis efeitos do PRP se anunciam aos poucos, em processos de sucateamento das instituições públicas de formação inicial através do corte de investimentos, de culpabilização e responsabilização da formação inicial pela má

qualidade da Educação Básica no país, de desvalorização docente e, principalmente, em processos de concessão das instituições públicas à iniciativa privada.

Considerações Finais

O percurso das políticas educacionais no Brasil é marcado pela descentralização do Estado no que cerne a educação, ainda que em momentos históricos, esta ganhe centralidade na implementação das políticas públicas. A flexibilidade administrativa demonstrada nas frequentes alianças do Estado com o setor privado, colocam para a educação a missão de preparar capital humano para o mercado de trabalho. A pouca participação dos educadores e educandos nas decisões das questões educativas e nas legislações é gritante nos rumos tomados pela educação, ainda que estes se organizem e se posicionem enquanto resistência ao caráter de educação enquanto mercadoria. As decisões concentradas nas mãos da iniciativa privada, de órgãos internacionais, de governistas direcionados por uma lógica capitalista não propõem ao Estado a responsabilidade de uma educação pública, gratuita e de qualidade, o que se reflete diretamente na constituição da formação docente.

O PRP ao ignorar a concepção de formação docente em sua totalidade, exprime sua objetivação enquanto política de regulamentação. A Residência Pedagógica enquanto política teria premissas positivas se compreendesse a formação docente sua totalidade, e estivesse pautada no desenvolvimento de uma sólida formação docente e na valorização da carreira docente. Ao pôr em cheque a formação docente desenvolvidas nas IES e a autonomia universitária responsabiliza os docentes formadores e os projetos institucionais das IES pelos rumos da educação básica no país.

Tais perspectivas se alinham a políticas neoliberais, que vem ganhando espaço em nível mundial e procuram justificação para se estabelecerem enquanto futuro da educação. O PRP demonstra em suas concepções, seu caráter neoliberal, pois parte de uma ideia de educação ligada a capacitação e ao atendimento de

demandas, buscando enquanto produto final a eficiência e a aplicabilidade de habilidades.

A problematização acerca da proposta de Residência Pedagógica nos remete a constituição das políticas educacionais no Brasil, pois, demonstra premissas já adotadas na implementação de agendas governistas argoladas com concepções empresariais de educação. Os interesses do capital parecem guiar a formação de professores à um viés de profissionalização que visa a constituição do professor enquanto um técnico do saber.

Referências

ANADON, S. B.; GONÇALVES, S. da R. V. "Uma ponte para o Futuro": (des)continuidades nas políticas de formação de professores. **Momento**: Diálogos em Educação, Rio Grande, v. 27, n. 2, p.35-57, out. 2018.

Bardin, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1/2002** de 18 de fevereiro de 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2/2002** de 19 de fevereiro de 2002b.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

CAPES. Edital nº 06, de 2018. **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.** Brasília, 2018. Disponível em

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf.

Carta de posicionamento das entidades em relação a Residência Pedagógica. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** Disponível: http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para A Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação & Sociedade:** Revista de Ciência da Educação, Campinas, v. 36, n. 131, p.299-324, abr./jun. 2015.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 19. Petrópolis: Vozes, 2009.

RAMOS, M. N. A Educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade:** Revista de Ciência da Educação, Campinas v. 23, n. 80, p. 405-427, set. 2002.

SAVIANI, D. **O ensino de resultados.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 29 abr. 2007. Caderno “Mais”, p. 3.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade:** Revista de Ciência da Educação, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231- 1255, out. 2007.

SCALCON, Suze. O Pragmatismo Epistemológico e A Formação do Professor. **PerCursos**, Florianópolis, v. 09, n. 02, p.35-49, jan./jun. 2008.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M de. (Org.). **Iluminismo às Avessas:** Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-80.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política:** subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. M. de.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. **Trabalho e Educação:** interlocuções marxistas. 1ª Ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2018, p. 87 – 124.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

PRODUÇÃO DO GÊNERO RESUMO NO CONTEXTO ACADÊMICO[11]

Clarice Vaz Peres Alves[12]
claricevpalves@gmail.com
Marion Rodrigues Dariz[13]
mariondariz@gmail.com
Márcia Teixeira Antunes[14]
marciateixeiraantunes@hotmail.com
Aline Simões Peter[15]
alinepeter@terra.com

Resumo: Entende-se que, na esfera acadêmica, grande parte do insucesso dos alunos está relacionada à história pregressa de letramento desses estudantes e à maneira pela qual as práticas letradas da academia lhes são apresentadas. Os diversos estudos (FIAD, 2011; FISCHER, 2007; KLEIMAN, 2009; OLIVEIRA, 2011; SILVA e PEREIRA, 2013) desenvolvidos no Brasil sobre letramento acadêmico confirmam que os alunos que ingressam na universidade apresentam sérias dificuldades para produzir gêneros como resumos, resenhas, ensaios, entre outros, recorrentes nesse contexto educacional. O gênero resumo envolve compreensões diversas e é usado em diferentes contextos educativos com propósitos distintos. Assim, neste estudo, de natureza qualitativa (ALVES-MAZZOTI e GEWANDSNAJDER, 2001), de cunho intervencionista (DAMIANI, 2012), amparado pelos preceitos da Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKI, 2009) e da Linguística Textual (BEAUGRANDE, 1997; KOCH e ELIAS, 2010), aborda-se as dificuldades de aprendizagens desse gênero textual em um curso de licenciatura. O resumo, aqui, está focalizado como um gênero escolar e/ou acadêmico, decorrente de um processo de retextualização de outros gêneros. Faz parte do senso comum a ideia de que os estudantes, ao ingressar na universidade, têm conhecimento suficiente para produzir diversos gêneros que circulam nesse contexto, não recebendo, assim, orientações à redação de tais gêneros LILIS, 1999). Diante de desses fatos, defende-se, neste trabalho, que a universidade, além de considerar a história de letramento de seus estudantes, deve chamar para si a responsabilidade de sanar as diversas dificuldades de produção escrita que os acadêmicos apresentam ao ingressar na academia, especialmente nos cursos de licenciatura, se deseja formar professores capazes de focalizar o ensino e a aprendizagem da escrita como prática social. Dessa forma, compreende-se que os processos psicológicos (VYGOTSKI, 2009) e a mediação (VYGOTSKI, 2009) desempenham papel preponderante na

[11] As Reflexões empreendidas neste trabalho são oriundas de uma tese de doutoramento.
[12] Faculdade Anhanguera - Unidade Pelotas.
[13] Universidade Federal de Pelotas - UFPel.
[14] Faculdade Anhanguera - Unidade Pelotas.
[15] Faculdade Anhanguera - Unidade Pelotas..

aprendizagem dos diferentes gêneros textuais, que circulam em diferentes esferas educativas.

Palavras-chave: letramento acadêmico, escrita, processos interpsicológicos.

Introdução

Os diversos estudos desenvolvidos no Brasil sobre letramento acadêmico confirmam que os alunos que ingressam na universidade apresentam sérias dificuldades para produzir gêneros como resumos, resenhas, ensaios, entre outros, recorrentes nesse contexto educacional.

Para Lillis (1999), faz parte do senso comum a ideia de que os estudantes, ao ingressar na universidade, têm conhecimento suficiente para produzir diversos gêneros que circulam nesse contexto, não recebendo, assim, orientações à redação de tais gêneros. Essa situação acarreta o que denominou de *prática do mistério.* A autora explica que essa prática está mais próxima dos estudantes oriundos de classes sociais menos favorecidas e que, até pouco tempo, não tinham acesso à universidade.

Defende-se que a universidade, além de considerar a história de letramento de seus estudantes, deve chamar para si a responsabilidade de sanar as diversas dificuldades de produção escrita que os acadêmicos apresentam ao ingressar na academia, especialmente nos cursos de licenciatura, se deseja formar professores capazes de focalizar o ensino e a aprendizagem da escrita como prática social. Dessa forma, compreende-se que os processos psicológicos e a mediação (VYGOTSKI, 2009) desempenham papel preponderante na aprendizagem dos diferentes gêneros textuais, que circulam em diferentes esferas educativas.

Assim, neste estudo, de natureza qualitativa (ALVES-MAZZOTI e GEWANDSNAJDER, 2001), de cunho intervencionista (DAMIANI, 2012), amparado pelos preceitos da Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKI, 2009) e da Linguística Textual (BEAUGRANDE, 1997; KOCH e ELIAS, 2010), aborda-se as dificuldades de aprendizagens do gênero resumo em um curso de licenciatura.

A seguir, discutir-se-á, brevemente, o letramento acadêmico, o gênero resumo e, por fim, apresentar-se-á as conclusões que este estudo revelou.

Letramento Acadêmico

Acredita-se que as dificuldades que os estudantes apresentam para redigir seus textos, especialmente no contexto acadêmico, está relacionada diretamente com a história pregressa de letramento[16] desses estudantes.

Autores que integram a área de pesquisa sobre o letramento acadêmico (LEA, 1999; LILLIS, 1999; JONES, TURNER, STREET, 2001; STREET e LEFSTEIN, 2007; STREET, 1984; 2010) atentam para o fato de que não são apenas as habilidades de leitura e escrita que estão envolvidas no processo de aprendizagem no ensino superior, mas também a pouca ou nenhuma familiaridade dos acadêmicos com os gêneros que circulam nesse contexto.

Estudos sobre o que os autores denominam Letramentos Acadêmicos[17] também são desenvolvidos por Lea e Street (1998, p.544-545), tendo como base teórica os Novos Estudos de Letramento. O modelo entende a escrita acadêmica como prática social, "dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado, e [...] destaca a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos". Mediante pesquisa, Lea e Street (1998), constatam que há lacunas na maneira como estudantes e professores compreendem a produção textual no contexto acadêmico e propõem três modelos a partir dos quais a escrita é compreendida e ensinada no contexto universitário: modelo das habilidades cognitivas dos sujeitos, modelo da socialização e modelo dos letramentos acadêmicos. O modelo das habilidades cognitivas parte do pressuposto de que o conhecimento das regras gramaticais e sintáticas da língua e o domínio da pontuação e da ortografia são suficientes para um bom desempenho escrito do

[16] Não se desconhece que o termo letramento possui distintas conotações, sendo difícil sua definição. Neste texto, discute-se somente a concepção de letramento acadêmico, porque é a que vem ao encontro da necessidade deste trabalho. Vale destacar que, apesar de não haver uma única concepção para o termo, há consenso entre os estudiosos de que, ao se pensar em letramento, não se pode desconsiderar o uso cultural da escrita.

[17] Os autores empregam o termo no plural, porque entendem que há múltiplos letramentos.

acadêmico. O modelo de socialização parte da premissa de que os acadêmicos devem ser “aculturados nos discursos e gêneros” (p.545), de acordo com cada disciplina, para tornarem-se bons escritores. E o modelo dos letramentos acadêmicos tem por foco a escrita como prática social, considerando que a produção escrita dos estudantes universitários varia de acordo com o contexto e o gênero em foco. Esse modelo também leva em conta os significados que os sujeitos atribuem à escrita, bem como a história de letramento que vivenciaram nos contextos dos quais participaram.

Segundo Street (2010), os três modelos não devem ser entendidos como mutuamente exclusivos, mas complementares entre si. Nesse sentido, Jones, Turner e Street (1999) destacam que não é adequado aderir somente a um modelo para tratar dos prováveis problemas na produção escrita dos estudantes, pois o ensino da escrita acadêmica é muito mais que abordar os problemas superficiais presentes nos textos dos alunos. A escrita não é apenas uma habilidade que o universitário necessita aprender e desenvolver mediante socialização promovida pelo professor; ela é também e, principalmente, uma forma de construir valores e crenças culturais; uma forma de realizar uma prática social.

O letramento acadêmico, na concepção de Street (1984) é um fenômeno de caráter social e cultural. Assim, a apropriação da escrita e o uso que os sujeitos fazem dessa escrita são influenciados pelas condições sociais e culturais das comunidades em que se inscrevem, o que gera a existência de múltiplas práticas de letramentos. Para Street (1984), as práticas de letramento são práticas culturais discursivas, que definem a produção e interpretação de textos orais e escritos, em contextos específicos. O autor defende que há dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. No primeiro, a escrita está desvinculada de seu contexto de uso. A escrita, de maneira autônoma e independente dos fatores sociais, terá efeitos sobre outras práticas sociais, promovendo o desenvolvimento cognitivo e a inserção do sujeito em outros contextos culturais. No segundo modelo, o ideológico, o letramento é entendido como prática social, vinculada ao contexto social e cultural do qual participam os sujeitos. Neste modelo, a escrita é utilizada de maneira diversificada, considerando os diversos contextos em que esta se insere. Street e Lefsteisn (2007) explicam que o modelo ideológico foi criado com o objetivo de

compreender os usos da escrita nas diferentes culturas existentes e ressaltam que esse modelo propicia um olhar mais sensível à produção de um texto, observando sua variabilidade nos diversos contextos sociais.

Acredita-se que os estudos acerca do letramento acadêmico apontam caminhos para que se compreenda as razões relativas ao insucesso que grande parte de nossos estudantes apresentam, em variados contextos educacionais, para redigirem seus textos. Esses estudos confirmam a importância de o ensino e a aprendizagem da produção escrita serem abordados por meio de atividades interativas, que ofereçam aos estudantes condições de refletirem sobre o que escrevem para aprimorarem suas escritas.

Gênero resumo

O gênero resumo envolve compreensões diversas e é usado em diferentes contextos educativos com propósitos distintos. Assim, julga-se relevante descrever a configuração e o funcionamento desse gênero textual, tendo em vista que é o adotado neste estudo.

A norma NBR6028 da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (2003) define o resumo como uma apresentação concisa dos pontos relevantes presentes em um texto e apresenta três classificações para esse gênero textual: resumo crítico; resumo indicativo e resumo informativo. O resumo crítico objetiva realizar uma análise crítica de um texto, podendo também ser denominado de resenha. O resumo indicativo apresenta somente os pontos principais de um texto e o resumo informativo menciona as finalidades, a metodologia, os resultados e as conclusões expressos no texto, dispensando a leitura do texto original. A norma também apresenta orientações de ordem técnica e forma para apresentação de resumos, como a de um parágrafo único para o resumo. O resumo informativo é o que mais se aproxima quanto à configuração do gênero textual enfocado neste trabalho.

Segundo Matêncio (2002), se a atividade de resumir envolver leitura e redação de um novo texto, isto é, uma retextualização, temos a produção do gênero resumo. A produção desse gênero envolve duas ações de linguagem distintas e complementares: uma atividade de leitura e compreensão do texto original e outra, de escrita, tal como afirma Matêncio (2003, p.9) “a ação de resumir pressupõe selecionar macroproposições, relacioná-las em função dos propósitos atribuídos ao autor do texto-base ou aos propósitos de uma nova proposição”. A autora defende que ler um texto implica resumir/sumarizar, mesmo que não demande a redação de outro texto. Citando Van Dijk (1988), Matêncio (2002) explica que as macrorregras, propostas pelo autor, tratam do processo de sumarização ou regras de redução da informação semântica de um texto e que podem ser entendidas como estratégias por meio das quais o leitor sumariza o texto, retendo as informações que considera as mais importantes, envolvendo estratégias de apagamento, em que há a seleção de proposições relevantes, e estratégias de substituição, em que ocorre a generalização, ou seja, “a substituição de um conjunto de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome, propriedade ou ação mais geral” e a construção, que é a “substituição de uma sequência de proposições por uma proposição que dela é deduzida” (MATÊNCIO, 2002, p.115).

Portanto, entende-se que para produzir um resumo é necessário conhecer a configuração e o funcionamento desse gênero textual. A esse respeito, Matêncio (2002) afirma que apontar as características desse gênero não é tarefa simples, já que seus aspectos mais relevantes são dependentes das funções atribuídas aos objetivos da retextualização; esta determinará as escolhas relacionadas ao conteúdo temático do texto a ser resumido e às estruturas textuais que serão preservadas ou ignoradas na redação do resumo.

A concepção de resumo como resultado de um processo de retextualização de outros gêneros, ou seja, a transformação de um texto em outro (ALVES, 2013), é o que está presente neste trabalho. Optou-se pelo gênero resumo como proposta de escrita, em virtude de esse gênero assumir papel de destaque na inserção dos estudantes em práticas discursivas presentes no domínio acadêmico-científico, estando presente na composição de outros gêneros como, por exemplo, a resenha. Somando se a isso, o resumo pode ser considerado um dos melhores instrumentos

para ser avaliada a capacidade de compreensão e de expressão escrita dos estudantes, em diferentes contextos educacionais. Leite (2006, p.12) argumenta que "[p]ara o aluno, o resumo é uma estratégia de estudo e, para o professor, um instrumento completo de verificação de aprendizagem, pois permite que sejam trabalhadas, a um só tempo, as habilidades de ler e de escrever". Para a autora, o resumo é uma forma reduzida de mencionarmos uma informação, procedente de um processo mental de compreensão.

Conclusão

Embora os acadêmicos que participaram deste estudo apresentassem dificuldades na aprendizagem do gênero resumo, no decorrer da disciplina revelaram bom desempenho no processo de apropriação do gênero em foco. O desempenho dos estudantes na aprendizagem desse gênero parece confirmar as ideias de Vygotski (2009) ao defender que o domínio da conduta é sempre um ato mediado, especialmente pelos signos, em especial a palavra, que proporciona uma nova orientação ou uma reestruturação da conduta. Acredita-se que os momentos de interação e reflexão, mediados por atividades de discussão propiciaram aos estudantes a reestruturação da conduta, ou seja, o desenvolvimento do controle sobre suas produções escritas.

Os resultados permitem, pois, reafirmar a importância da mediação do professor nas atividades de produção de textos escritos de seus estudantes. Os resultados apontam também que é possível, mesmo em um semestre, aprimorar as habilidades de escrita dos acadêmicos. Os achados revelaram que os alunos, ao perceberem que o professor está disposto a investir na melhoria de suas escritas, também se mostram interessados em vencer suas dificuldades, corroborando a importância da mediação do professor na apropriação dos gêneros textuais e na qualificação das escritas dos estudantes.

Referências

ALVES, C.V.P. **A escrita no contexto acadêmico**: uma abordagem a partir de L. S. Vygotski*.* 2013*.* 232f Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

BEAUGRANDE, R. de. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*.* Norwood: Ablex, 1997.

DAMIANI, M.F. Sobre pesquisas do tipo intervenção – painel: as pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2012, Campinas. **Anais *do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino***. Campinas: UNICAMP, p. 1-9.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

LEA, M. R. Academic Literacies and Learning in Higher Education: Constructing knowledge through texts and experience In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). **Students writing in the university**: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, p.127-140, 1999.

LEA, M.R.; STREET, B.V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Abingdon, Oxon, UK, V.23, N.2, p.157-172, 1998.

LEITE, M.Q. **Resumo***.* São Paulo: Paulistana, 2006.

LILLIS, T. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). **Students writing in the university**: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, p.127-140, 1999.

MATENCIO, M.L.M. **Atividades de retextualização em práticas acadêmicas**: um estudo do gênero resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, V.6, N.11, p.25-32, 2002.

STREET, B.V.; LEFSTEIN, A. **Literacy: an advanced resource book**. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group., 2007.

STREET, B.V. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, V.28, N.2, p.541-567, jul./dez. 2010.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 243p.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem***.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO

Claudete Milczarek[18]
Claudete.milczarek@gmail.com
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves[19]
suzanevieira@gmail.com

Resumo: Esse artigo traz a discussão sobre a possibilidade da utilização de recursos públicos através de convênios, contratos e parcerias com instituições privadas, pela inclusão do itinerário V, da formação técnica e profissional, que será ofertada pelas escolas públicas, a partir da Reforma do Ensino Médio. Para isso, tratamos da lógica neoliberal de governo e sua influência na educação, a pressão dos organismos internacionais e seus interesses nas políticas públicas brasileira. Analisaremos a relação existente entre os organismos públicos e privados e as formas de privatizações da educação. Em seguida examinaremos a Lei da Reforma do Ensino Médio e a possibilidade da transferência dos recursos públicos para entidades privadas.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio, Neoliberalismo, Público-privado, Sistema S.

Introdução

Neste artigo, problematizamos a Lei 13.415/17, da Reforma do Ensino Médio, no que se refere ao financiamento público da educação, discutindo a relação público-privado para a oferta da educação no Brasil. Este estudo foi feito pela necessidade de entendermos os aspectos das alterações dessa reforma, e os interesses dos sujeitos envolvidos, principalmente no que se refere ao financiamento da educação pública, e a inclusão do itinerário V, técnico e profissional e a forma como será ofertado. Verificamos como essa Lei flexibiliza aspectos do financiamento, permitindo a utilização dos recursos públicos para convênios e parcerias com instituições privadas de ensino para a oferta do itinerário V, da formação profissional.

[18] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
[19] Mestre em Educação e Doutora em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

A lógica neoliberal e sua influência na educação

Em tempos de globalização, o modelo neoliberal de política econômica, está sendo utilizado pelas maiores potências econômicas do mundo e há uma pressão exercida pelo mercado externo ao modo como vimos conduzindo nosso país. Desta forma, existe também, a necessidade de ajuste da mão de obra aos interesses do mercado, influenciando assim a educação de forma a promover trabalhadores que sejam menos onerosos e mais direcionados aos setores em que sejam necessários. Sob esta ótica, o cidadão crítico e pensante torna-se desnecessário, uma mão de obra de baixo custo e com uma injusta distribuição de renda, sem a reversão de parte do lucro das empresas ao trabalhador, produtor dos serviços e dos bens de consumo e o principal acessório da engrenagem econômica. (LIBÂNEO, 2018)

> A escola do conhecimento e da aprendizagem é substituída por uma por escola funcional, “prática”, aligeirada, voltada exclusivamente a suprir a força de trabalho útil para o mercado. Essa escola imediatista, já disseminada no país, vem tendo seu funcionamento controlado por mecanismos de avaliação em escala nos quais são ignorados fatores intraescolares, especialmente os referentes às condições de trabalho e de formação profissional dos professores, às adequadas condições de ensino e aprendizagem, às formas de gestão e organização escolar, bem como os elementos pedagógicos-didáticos da qualidade de ensino. Desse modo, nesse modelo de escola é sonegado aos filhos das famílias pobres o acesso e a apropriação de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, estéticos etc., os quais, numa perspectiva crítica, são considerados como condição essencial ao amplo desenvolvimento humano dos alunos e não apenas ao seu desenvolvimento como indivíduo componente da força de trabalho. (LIBANEO, 2918, p. 27)

Ainda segundo Libâneo, o Estado deixaria de ser um financiador da educação, passando somente a ser um controlador a partir de sistemas de avaliação, medindo somente de forma quantitativa tanto os alunos, como docentes e instituições de ensino, considerando somente a natureza prática e direcionada ao trabalho, deixando de fora o caráter da educação como forma de criar cidadãos críticos e pensantes para o mundo.

Assim, com a pressão de organismos externos, e pela força econômica instaurada pela globalização, vamos aos poucos percebendo essas influências na educação, através de inúmeros programas, parcerias, convênios e mudanças na legislação.

A relação público-privado

A privatização na educação vem se inserindo de forma gradual e quase imperceptível, pois não se trata da venda da escola e sim de parcerias, que faz com que aos poucos a iniciativa privada vá se incorporando às escolas, passando a influenciar nas gestões, nos currículos e até nos Projetos Políticos Pedagógicos.

As pressões de organismos externos, vem a algum tempo exigindo mudanças em nossa política educacional. Em 1989, houve uma reunião onde foi elaborado um documento chamado “Consenso de Washington”. Esta reunião contou com a participação de representantes dos governos de países subdesenvolvidos, de órgãos financeiros internacionais, além de governos conservadores, com a intenção de inserir as economias menos desenvolvidas na modernização. Com o intuído de conceder empréstimos, foi exigido uma série de reformas políticas e econômicas, considerando o modelo neoliberal como único a ser aplicado. (SILVA, 2005)

Entre essas reformas estão medidas restritivas quanto à educação, onde o Estado não teria mais obrigações quanto a educação dos indivíduos, privatizando escolas e Universidades. Conforme Maria Abádia da Silva:

> O Estado no Brasil tornou-se o promotor da privatização no campo social e educacional, enfraquecendo as instituições sociais, e algumas vezes se sobrepondo ao Congresso Nacional. Ao mesmo tempo, aperfeiçoa novas formas de clientelismo, especialmente nas relações com as entidades privadas na esfera educacional: fundações, institutos de ensino, empresários de equipamentos e informática, editoras, empreiteiras, empresas de propaganda oficial e empresas do setor de alimentação escolar. Portanto, a natureza do processo privatizador excludente não está fora do Estado, senão dentro de sua própria estrutura e nos acordos pactuados com as

> forças econômicas, político-partidárias que o constituem historicamente. (SILVA, 2005, p. 260).

Assim, partir da década de 1990, percebemos a presença da iniciativa privada dentro das escolas públicas, por meio de contratos e convênios, para compra de CDs, apostilados, livros didáticos, cursos e formação docente. Todos com a utilização de recursos públicos, permitindo assim à iniciativa privada atribuições que deveriam ser somente do Estado como a elaboração dos conteúdos do livros e implantação de políticas públicas, como nos diz Bezerra:

> (...) A expressão parceria público-privada (...) implica também na capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidade até então atribuídas ao poder público em sua totalidade. (BEZERRA, 2008, p. 62-63)

Percebemos assim, que essas parcerias, mais do que a simples produção dos serviços e fornecimento de materiais, tem o poder de “fiscalizar” a sua utilização. Assim, as atuais reformas nas políticas públicas da educação no Brasil, através dos resultados dos índices das avaliações, vão ao encontro das propostas de órgãos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

Recentemente, tivemos mais uma alteração da política educacional, com a reforma do Ensino Médio.

A reforma do ensino médio

A reforma do Ensino Médio, através da Lei Federal nº 13.415/17, altera a LDB nº 9.394/96 em diversos aspectos, tais como: diminuição da obrigatoriedade de diversas disciplinas, a carga horária mínima e também as formas de financiamento da educação pública. Também foi alterado o Art. 36, que organiza os itinerários formativos em: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e a formação técnica e profissional.

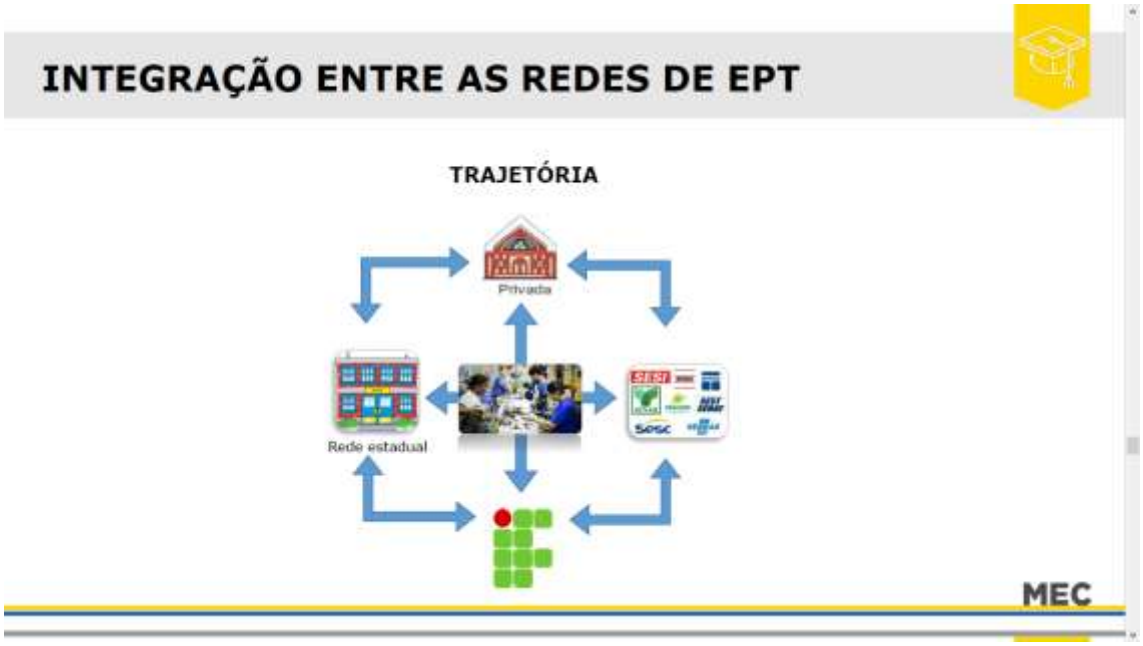
Essas mudanças têm como finalidade preparar o estudante para o mercado de trabalho, mas isso acarretará uma maior separação das classes no Brasil. De um lado os estudantes das escolas públicas, na grande maioria compostas pelas classes mais baixas da população, que serão preparados exclusivamente para o mercado de trabalho e de outro, os estudantes mais privilegiados, compostos pelas elites, preparados para a entrada nos cursos superiores

As parcerias público-privadas apresentam-se na reforma do Ensino Médio a partir de dois aspectos, o primeiro na oferta do itinerário V, que trata da Educação Profissional e o segundo com a possibilidade de parte da oferta se dar por meio da Educação a Distância.

Dessa forma, em setembro de 2018, em Brasília, o MEC promoveu um seminário intitulado “Desafios e Perspectivas no Itinerário de Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio”, com a intenção de promover os itinerários formativos como uma flexibilização do Ensino Médio, com ênfase no ensino técnico e profissionalizante.

Neste seminário estavam presentes os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica - IFs, Centros Federais de Educação Profissional Tecnológica - CEFETs, Colégio Pedro II, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Secretarias Estaduais de Educação, Fundações gestoras da Educação Profissional, Autarquias gestoras da Educação Profissional, Rede Privada de Educação Profissional e o Sistema Nacional de Aprendizagem que é composto pelo SENAI, SESC, SESI, SENAC, SENAT E SENAR.

Foram apresentados slides e no terceiro grupo de slides, mais precisamente o de nº 25, os autores apresentam a integração entre as redes EPT, as redes privadas, as estaduais, os IFs e o sistema S, para a oferta do ensino do itinerário V, conforme figura abaixo:



Fonte: MORGADO - MEC/2018

Nesse slide fica claro a indicação do MEC para a constituição de parcerias com o setor privado, neste caso a participação do Sistema S, no processo de oferta do itinerário V, apontando-o junto às redes de integração, fortalecido pela amostra do que eles já vêm produzindo em torno dessa proposta, caracterizando que possuem a estrutura necessária para ofertar o itinerário V

Não há dúvidas quanto a participação do Sistema S no itinerário V da Reforma do Ensino Médio, ficando somente a discussão de como essas parcerias irão se formar.

Considerações finais

A nova lei da Reforma do Ensino Médio nos faz refletir sobre a possibilidade da utilização e repasses de recursos públicos para instituições privadas e até que ponto será comprometida a educação pública no Brasil e qual o interesse dos setores envolvidos nessa reforma.

Luiz Carlos de Freitas em seu blog Avaliação Educacional, vê com preocupação essas interferências e repasses, pois a educação não é uma empresa

e sim um bem público, e deve ser realizada pelo estado, para não mercantilizar a infância e a juventude (FREITAS, 2018):

> Num cenário de crescente privatização da educação, que é o que temos hoje sendo preparado para o Brasil, não cabe mais defender em nenhum ponto do sistema educacional a presença de terceirização ou transferência direta de recursos públicos às organizações sociais sem fins lucrativos ou a escolas privadas propriamente dita. Cabe exigir do Estado a ampliação de recursos para atender a demanda de um bem-público como a Educação. Excepcionalmente, em determinados caso, pode-se negociar o atendimento de populações abandonadas pelo Estado com prazo de duração fixa e medidas concretas a serem implementadas pelo Estado para assumir tal demanda. Nada mais. (FREITAS, 2018)

Questionamo-nos se esses recursos passados a iniciativa privada não deveriam ser utilizados na ampliação e na melhoria da nossa educação pública, visto ser um grande investimento do governo com essas parcerias, que muitas vezes não trazem os resultados esperados, por falta de pesquisas e controles.

Percebe-se assim um intrínseco projeto de privatização de todo o ensino básico, a começar pela educação de Ensino Médio, com a flexibilização das Leis, possibilitando a entrada de empresas dos setores privados e repasses de recursos públicos.

Muito temos a fazer, diante das alterações já concretizadas e das futuras que nos esperam no novo governo. Devemos continuar a batalha e sermos a resistência diante de tão pouco caso do governo com a educação. A nós, professores, alunos e todos que desejam um futuro, com melhores condições humanas e de trabalho, muita luta ainda está por vir, reconquistar os direitos perdidos e somar tantos outros necessários a uma educação de qualidade, igualitária e universal, assim como garante nossa Constituição Federal.

Referências

BEZERRA, E, **Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga:** estratégias para a oferta de ensino?. 2008. Dissertação (Mestrado). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 de novembro.2017. 17:46h.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494. de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 22 de novembro.2017. 17:25h.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação Educacional. **Blog do Freitas**. Público não Estatal: Privatismo de terceira via. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2018/04/22/publico-nao-estatal-privatismo-de-terceira-via/ Acesso em: 05 de dezembro. 2018. 16:18h.

LIBÂNEO, José Carlos, FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

OLIVEIRA, João Batista. Empresários, Sistema S e mudanças no ensino médio. **Valor**

PORTAL DO MEC. Educação Básica. **Ministério contará com reforço de US$ 250 milhões do BIRD para implementação do Novo Ensino Médio.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/63011-ministerio-contara-com-reforco-de-us-250-milhoes-do-bird-para-implementacao-do-novo-ensino-medioAcesso em: 21 de novembro. 2018. 16:52h.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos, **Desafios e Perspectivas no Itinerário de Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio.** Esclarecimentos quanto a dinâmica do Evento. 2018. 11 slides.

SILVA, Maria Abádia da. **O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira**. Linhas Críticas, vol. 11, número 21. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003: DISCURSOS DE POTÊNCIA?

Daniele dos Santos Piassarollo
danipiassarollo@yahoo.com.br
Leila Cristiane P. Finoqueto
cristianefinoquetto@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho configura-se no primeiro movimento de análise referente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que será apresentado ao curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Essa investigação ocupar-se-á da prática pedagógica dos/as professores/as de Educação Física do 5º ao 9º ano das escolas públicas municipais do Rio Grande/RS, procurando analisar de que maneira a Lei nº 10.639/2003 impactou nas práticas pedagógicas desses/as professores/as.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003, prática pedagógica, Educação Física.

Introdução

A discussão que proponho no TCC traz à tona as orientações previstas na Lei Federal nº 10.639/2003, a qual se ocupa em alterar a Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB), incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Passamos a reconhecer e a fortalecer a relevância de estudos dessa natureza quando identificamos que, apesar dos 16 anos da aprovação da referida lei, observa-se, por exemplo, o número reduzido de trabalhos acadêmico-científicos relacionados ao tema. Em outubro de 2018 foi realizado um breve levantamento acerca, especificamente, do termo “Lei 10.639” em quatro periódicos da Educação Física que disponibilizam seus artigos *online,* são eles: Revista Motrivivência Revista de Educação Física, Esporte e Lazer (1988-2018); Revista Brasileira de Ciências do Esporte (1979-2018); Revista Pensar a Prática (1998-2018) e Revista Movimento (1994-2018).

Apesar da brevidade desse levantamento, uma vez que nos detemos em apenas quatro periódicos representativos na área, destacamos sua importância na medida em que os periódicos selecionados compreendem o período relativo à promulgação da lei (2003) até os

tempos atuais, indicando, dessa maneira, uma literatura restrita no que se refere à produção da área.

Assim, obtivemos como resultado dessa busca três artigos. Na Revista Motrivivência, o artigo "*A Dialética da teoria racialista como saber para problematizar em pesquisas sobre questões raciais no Campo da Educação Física Escolar*" do autor Marcelo Siqueira de Jesus (2008). Nesse artigo o autor utiliza como referência as indicações presentes na Lei 10.639/2003.

Na Revista Movimento, o artigo "*Educação Física e a aplicação da lei nº 10.639/03: análise da legalidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana em uma escola municipal do RS"* das pesquisadoras Joice Vigil Lopes Pires e Maristela da Silva Souza (2015). O artigo propõe-se a analisar a legalidade do ensino da cultura afro-brasileira, a partir das relações entre a singularidade da aplicação da Lei nº10. 639/03, inserida no particular do trabalho pedagógico do professor de Educação Física.

Por fim, na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, encontramos o artigo "*Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de Educação Física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE"* dos/as autores/as Arliene Stephanie Menezes Pereira, Daniel Pinto Gomes, Klertianny Teixeira do Carmo e Eduardo Vinicius Mota Silva (2018). Apenas a Revista Pensar a Prática não apresentou nenhum resultado.

A partir dos resultados deste breve levantamento, entendo ser pertinente a realização de trabalhos que dêem subsídios aos professores de Educação Física em levar para as suas aulas os conteúdos de matriz africana, a fim de suprir com os propósitos da lei 10. 639/2003.

Assim sendo, objetivamos com este trabalho analisar os discursos presentes no Parecer CNE/CP 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004, a fim de perceber viabilidades, intencionalidades, possíveis obstáculos e orientações que potencializem práticas pedagógicas.

Desenvolvimento

Após muita luta do Movimento Negro, ao longo do século XX, foi sancionada a Lei Federal nº 10.639 no dia 09 de janeiro de 2003, no então governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva no início de seu primeiro mandato, a fim de cumprir uma promessa de sua campanha, na qual assumiu defender os direitos da população negra. Além disso, o então presidente criou o SEPPIR (Secretaria

Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, medidas que visavam a busca pela democracia racial, com o intuito de trilhar os rumos de uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo ROCHA (2011, p. 08), a partir desse evento o Movimento Negro conseguiu o direito de exigir que o Brasil tivesse o dever de elaborar políticas públicas voltadas para a valorização da cultura africana. Nesse sentido, a Lei vem destacar a história dos negros e as contribuições desses na formação da identidade nacional do Brasil, pois, é de suma importância contar a história dos negros, suas contribuições para a formação da identidade cultural brasileira. A fim de romper com as posições de inferioridade pelo qual os mesmos se ocupam em grande parte dos setores da sociedade.

A Lei nº 10.639/2003 determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, sejam públicas ou particulares, Lei essa que pode ser considerada sinônimo de retratação à sociedade negra, devido aos mais de 300 anos em que foram escravizados no Brasil. Essa Lei vem com o propósito de reparar os danos causados aos negros, devido aos 300 anos nos quais foram submetidos à escravidão, forçados a trabalhar para seus senhores em situações precárias de sobrevivência e sem amparo legal, situação que deixou rastros até a contemporaneidade.

> O Parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2004, p. 10)

A Lei foi estabelecida para todas as redes de ensino, tanto privada quanto pública, fazendo com que seus preceitos alcancem a todo tipo de público e divida

com todos os/as professores/as, não só os negros, o ensino da cultura africana. A proposta da lei incorporada às escolas se dá pelo fato dessa ser uma instituição de cunho democrático que abrange todas as classes sociais e raças, no momento em que essa trata da história das minorias.

O MEC, em seu texto de apresentação no Parecer da Lei, destaca que vem adequando o ensino para que esse seja mais democrático e menos excludente dentro da escola. Pois, por muito tempo essa se configurava por um espaço que não acolhia as minorias, no sentido de não lhes assegurar o acesso ao ensino ou por não adotar medidas que acolhesse os alunos, fazendo com que esses não permanecessem em seu meio.

Para além do contexto escolar, o parecer da lei propõe ampliar sua abrangência. Para as famílias dos alunos e a todos os cidadãos comprometidos com a educação brasileira. Fazendo com que a sociedade acolha o negro e faça esse se sentir pertencente ao meio em que vive, valorizando a sua cultura, enxergando as contribuições desses para nossa identidade cultural e sabendo lidar com atos discriminatórios de racismo.

O Parecer ressalta a importância de reconhecer a história dos negros em nosso contexto e adotar medidas que visem corrigir as desigualdades e discriminações a cerca do racismo.

> Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (BRASIL, 2004, p. 12).

Outro enfoque do documento se dá quanto ao reconhecimento da necessidade de ampliar essas medidas não só para a escola, mas em todos os setores da sociedade, formando uma rede de combate as desigualdades. Pois, assim como destaca o parecer da lei, segundo dados do IBGE, 45% da população brasileira é negra e mesmo assim não conseguimos dirimir com pensamentos e atitudes de ordem racista. Ainda nos deparamos com uma visão que exalta a cor branca e marginaliza os negros ou povos de outras etnias, dificultando, inclusive, a

aceitação do próprio negro a sua ancestralidade. No entanto, o intuito não é exaltar uma raça sobre a outra, mas dar a mesma visibilidade a todas nos currículos escolares. Assim como diz o Parecer:

> Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superado o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p. 15)

Além disso, contemplar a diversidade étnico-racial na escola auxilia ao combate do preconceito velado e institucional que existe em nossa sociedade, faz com que enxergamos a sociedade multicultural em que estamos imersos e que o negro fez parte dessa construção, ao ponto de reparar os danos causados durante anos. Conforme os dados apresentados no parecer:

> Nesse sentido, ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. Os números são ilustrativos dessa situação. Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudo do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índica de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontravam-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação. (BRASIL, 2004, p. 7-8).

Conforme o documento, os responsáveis pela inserção, permanência e supervisão dos conteúdos relacionados à cultura africana nas escolas são os administradores das redes de ensino. E para conduzir as suas ações, o Parecer destaca que esses devem basear-se em princípios, tais como: éticos pessoais,

consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Ao analisar o Parecer observamos que os conteúdos da cultura africana e afro-brasileira são direcionados a todo currículo da escola, mas atribui ênfase às disciplinas de História, Educação Artística e Literatura. Observa-se essa indicação no artigo 26- A, item 2º: "Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras". Assim como demonstra o parecer da lei na citação abaixo quando se utiliza do termo "particularmente" para dar evidência as disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil, em detrimento das demais:

> O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais (...) (BRASIL, 2004, p. 21)

Em termos de abrangência entendemos que essa orientação pode fragilizar a atuação de professores/as que não sejam das disciplinas em destaque.

Considerações Finais

Nesse sentido a lei vem como uma ação afirmativa com intuito de reparação aos negros, pelos danos sofridos por anos de escravidão e discriminação que sofrem, fazendo com que não ascendam tanto no âmbito profissional quanto pessoal.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**. Ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394/1996 - ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

ROCHA, Rosa margarida de Carvalho. **Almanaque pedagógico afro- brasileiro.** 3.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO, FUNDAMENTOS E GESTÃO EDUCACIONAL[20]

Fabiane Laranjo Crizel[21]
fabylaranjo@yahoo.com.br
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves[22]
suzanevieira@gmail.com
Renata Cristina Lopes Andrade[23]
renatacrlopes@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho visa trazer algumas reflexões iniciais sobre o processo de incorporação dos Fundamentos Filosóficos e Sociológicos e da Gestão Educacional nos currículos das licenciaturas presenciais da FURG/Rio Grande, com base no que está previsto através das DCNs para a Formação de Professores/2015.

Palavras-chave: Formação Docente; Diretrizes Curriculares Nacionais; Licenciaturas.

Introdução

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/2015, apresentaremos algumas considerações sobre a importância da incorporação dos Fundamentos da Educação e da Gestão Educacional nos cursos de Licenciaturas. Quais as implicações, para a formação de professores, da incorporação dos Fundamentos Filosóficos e Sociológicos e da Gestão Educacional nos currículos das licenciaturas? Por outro lado, quais são as consequências da não implementação dos Fundamentos e da Gestão Educacional na formação dos professores? As presentes reflexões se justificam na medida em que compreendemos a necessidade das políticas educacionais, bem como a importância dos fundamentos e da gestão educacional nos currículos das licenciaturas. A presente investigação se encontra na fase intermediária.

[20] Estudo realizado no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande/FURG, vinculado à linha de pesquisa Políticas Públicas e Currículo e ligado ao Grupo de Estudo, Trabalho, Educação e Docência (GTED/FURG).
[21] Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação - FURG/ Rio Grande Professora Orientadora Educacional - SMEd/ Rio Grande.
[22] Doutora em Educação Ambiental, professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, docente no Programa de Pós-graduação em Educação.
[23] Doutora em Educação, professora visitante do Instituto de Educação/Programa de Pós-graduação em Educação- FURG/ Rio Grande.

Fundamentos da Educação e Gestão Educacional: algumas reflexões

Diante dos problemas enfrentados pela educação brasileira, um de seus pilares merece importante atenção: a formação inicial de professores, sendo as Políticas Públicas de Educação a principal responsável por essa efetivação, visando garantir a sua qualidade. O que é discutido e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, instituído pelas Resoluções, sendo posteriormente normatizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, se converte em disciplinas dos currículos das licenciaturas, às quais viabilizam a concretização do que foi decidido.

Desse modo, nos interessa abordar as licenciaturas presenciais da FURG/Rio Grande, a fim de verificar se atendem ao que foi estabelecido, ou seja, a inserção dos Fundamentos e da Gestão Educacional nos seus currículos. A Resolução nº2, de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, estabelecendo, no artigo 13, que os cursos de formação deverão garantir em seus currículos, até junho de 2017, os Fundamentos e a Gestão Educacional.

Devemos destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica, foram amplamente discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Neste contexto, para Dourado (2015), fica claro que as novas DCNs definem os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica. O mais importante, contudo, é constatar que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

Segundo Dourado:

> Nesse sentido, as novas DCNs definem que o egresso da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos. [...] de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. Logo, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência (DOURADO, 2015, p. 307).

Conforme, ainda, Dourado (2015), a aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial resultaram na Lei nº 13.005/2014, inauguraram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras e, em conjunto com metas e estratégias, incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais do magistério. Houve uma intensificação na aprovação de alterações legais que geraram mudanças significativas para a formação de professores no Brasil.

Podemos perceber, no parecer que aprovou as diretrizes, na seção que trata do Egresso da formação inicial e continuada, que este precisa estar apto para a "atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica" (BRASIL, 2015, p. 25).

Na Resolução CNE/CP n. 2/2015, em seu artigo 3º, no parágrafo quarto, expressa que:

> § 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015, p. 4).

Necessitamos notar a importância que está sendo dada à questão da Gestão Educacional, na formação de docentes, através do exposto abaixo, segundo Dourado:

> Na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCNs enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais, para a formação inicial e continuada, por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação (DOURADO, 2015, p. 306).

O citado autor afirma que "É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos" (DOURADO, 2015).

É vital conceituamos, brevemente, Filosofia, Sociologia e Gestão Educacional, com a intenção de situar o leitor perante a necessidade de sua incorporação nas licenciaturas, conforme determinam as diretrizes.

A Filosofia é a reflexão sobre a reflexão, se alicerça em outros modos de pensar. É uma atividade baseada na análise crítica de seus próprios conceitos e pressuposições, com a finalidade de compreender suas maneiras de discussão e dedução, dentro de cada área da ciência intelectual. Para o caso da educação, isto não se dá de modo diferente. Assim, será objeto de sua própria reflexão, uma vez que isso já é intrínseco ao seu caráter, assim temos a Filosofia da Educação.

Já a Sociologia mostra sua relação com a educação ao caracterizar-se em sua essência, primeiramente, como um fenômeno social e histórico. Portanto, é mister entendermos o ato educativo como parte de um movimento ativo da sociedade, de relações intersubjetivas e de poder.

Por sua vez, os gestores educacionais são os responsáveis por identificar diversos aspectos que podem trazer prejuízos à equipe de trabalho e necessitam ser eficazes ao optar por meios que otimizem o tempo e os recursos humanos e financeiros disponíveis, gerando educação de qualidade. Sendo, então, o

conhecimento em Gestão Educacional tão importante quanto a prática de ensino em sala de aula.

É necessário, ainda, entendermos que o neoliberalismo é uma lógica política, econômica, entre outros aspectos, existente há muito tempo, sendo ligada ao capitalismo o qual se transforma, com novos arranjos e estratégias a fim de garantir sua continuidade. E a educação não deixa de ser um de seus alvos, com fins à sua privatização. Daí o interesse empresarial nas questões educacionais. Como pode ser visto no que Freitas (2016), inclusive ao citar Ravitch, Chubb e Moe, já vaticinava:

> Nos próximos anos, a política pública educacional no Brasil deverá passar por uma inflexão que a levará a conhecidos problemas (RAVITCH, 2011a; 2013a) oriundos das propostas de "responsabilização baseada em avaliação e pressão" sobre as redes públicas (FREITAS, 2012), com fins de promover sua privatização (CHUBB; MOE, 1990). (FREITAS, 2016, p. 138).

Por outro lado, entender que estamos sendo subjetivados a um controle permite criar resistências, como Freitas (2016, p. 139) argumenta: "Isso, no entanto, não acontece sem reações e lutas, seja no campo legal, seja no enfrentamento diário dessas políticas por professores e estudantes".

Trazendo a questão das políticas públicas, de acordo com Nogueira:

> As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do "novo" mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista (NOGUEIRA, 2003, p. 22).

As políticas públicas estão ordenadas por documentos legais que estabelecem as orientações, princípios, objetivos e determinações para a organização de projetos e ações que venham concretizar o que fora previsto na proposição de determinada área.

Entendemos como importante, também, conceituarmos currículo, concordamos com Saviani quando afirma, em seu artigo intitulado "*Educação*

escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular", que:

> Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado). (SAVIANI, 2016, p. 55).

Além disso, aponta que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento.

Ainda, sobre o currículo, buscamos, também, respaldo teórico em Apple (2005), pois o autor define que os estudos de Currículo, como um campo de conhecimento, começam a aparecer nos Estados Unidos na passagem do século XIX para o século XX, embora, antes disso já estivesse presente na escola, somente mais tarde é que se passou a denominar de Currículo. Para o autor:

> Planejamento, avaliação, métodos, didática, processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno e, a cada nova pergunta, resultado do aprofundamento das pesquisas e dos estudos, novos campos de estudos se abriam. Assim, foi se constituindo o que se passou a ser denominado Campo do Currículo (APLLE, 2005, p 8).

Apple critica, ferozmente, o impacto na educação de políticas neoliberais e como a lógica dominante opera penetrando nos espaços vazios e se infiltrando nos espaços que resistem e ressalta, ainda, que o processo de mercantilização da educação vem acompanhado da descentralização do controle que exige a despolitização das instituições públicas.

Considerações finais

É mister compreendermos a relevância das Políticas Públicas Educacionais para a efetividade da educação, entendermos as relações entre Filosofia e Educação para a configuração dos contornos do processo educativo, percebermos a educação como um fenômeno histórico e social e a importância da Gestão Educacional nos currículos das licenciaturas. Assim, será possível verificarmos se os Fundamentos e a Gestão foram ou não incorporados nos currículos das licenciaturas presenciais da FURG/Rio Grande e analisarmos quais as suas implicações.

Ficam, ainda, as considerações de que não é possível resolvermos os problemas da escola com mais controle, pois terminam por construir uma política de responsabilização autoritária e não participativa. É preciso compreendermos que o ambiente educativo é diferente do ambiente de mercado, de que na educação só deve haver ganhadores e que a dita educação de qualidade não pode ser negociada.

Por fim, concordamos que tal debate precisa ser realizado entre aqueles que pesquisam sobre a docência e entre aqueles que efetivam a educação nas instituições de Educação Básica.

Referências

APPLE, Michael W. **Repensando Ideologia e Currículo.** In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

CHUBB, J.E.; MOE, T.M. **Politics, markets and America's shools.** Washington: Brookings Institution, 1990.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FREITAS, L.C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, L.C. **Três teses sobre as reformas empresariais da educação.** Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016.

NOGUEIRA, E. S. **Políticas de formação de professores:** a formação cindida (1995 – 2002). Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003,198 p. (mimeo).

RAVITCH, D. **Morte e vida do grande sistema escolar americano.** Porto Alegre: Sulina, 2011a.

RAVITCH, D. **Reign of error.** New York: Alfred A. Knopf, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** Movimento Revista de Educação. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3, número 4, p.54-84, 2016.

A CONSTITUIÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE PELOTAS: DAS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS AO SUCESSO ESCOLAR

Fernanda Arndt Mesenburg[24]
fernandamesenburg@gmail.com
Mauro Augusto Burkert Del Pino[25]
mauro.pino1@gmail.com
Gilceane Caetano Porto[26]
gilceanep@gmail.com
Janaína Soares Martins Lapuente[27]
lalalapuente@gmail.com

Resumo: Este estudo tem por objetivo constituir a realidade socioeconômica da rede pública municipal de ensino da cidade de Pelotas – RS, desvelando dados que permitem correlacionar o sucesso escolar com as características específicas das escolas e de sua mantenedora. Para tanto, partiu-se dos dados gerais do município englobando as esferas municipal, estadual, federal e privada para, posteriormente, analisar os dados específicos da rede de ensino expondo dados importantes como número de escolas, de alunos atendidos, matrículas por segmento, aprovação, divisão por etnia e número de docentes. Tendo esse panorama geral, buscou-se organizar as escolas de acordo com as regiões administrativas da cidade, descritas no Plano Diretor Municipal, caracterizando dessa forma o perfil de cada região. Os dados foram coletados através dos sites do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; e da Prefeitura Municipal de Pelotas. Este estudo possibilitou caracterizar a rede de ensino municipal de Pelotas e permitiu analisar comparativamente as regiões administrativas e levantar dados que nos permitem correlacionar o sucesso escolar, compreendido desde a permanência dos estudantes na escola até a conclusão do ensino fundamental, com dados que variam do perfil étnico até os estudantes com necessidades especiais de cada escola.

Palavras-chave: realidade socioeconômica, rede municipal de ensino, sucesso escolar.

Introdução

[24] Mestre em Educação – PPGE/FAE/UFPel e professora da educação básica. Trabalho resultado de projeto integrado de pesquisa e extensão, realizado em parceria com SMED/Pelotas intitulado "Formação dos professores das classes de apoio pedagógico da rede pública municipal de Pelotas".
[25] Professor - UFPel.
[26] Professora - UFPel.
[27] Professora - FURG.

A qualidade da educação pública vem sendo alvo de intensos debates, não apenas no campo educacional, como em toda a sociedade. A busca pela qualidade, associada ao desempenho em avaliações, vem adentrando nos sistemas públicos de ensino, alterando sua lógica de funcionamento. Trata-se na Nova Gestão Pública que incorpora o ideal do mercado no serviço público e visa, em síntese, obter bons resultados com a menor aplicação de recursos. (SECCHI. 2009)

No Brasil, as políticas recentes estão calcadas nesses princípios, propondo, por exemplo, sistemas de avaliação baseados em provas nacionais; reformulação dos currículos; mudanças na formação docente (rapidez em detrimento da qualidade); gestão de recursos que descentraliza, retirando ainda mais a responsabilidade do estado; parcerias com instituições privadas que regulam também os aspectos pedagógicos, entre outros (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI. 2009, p. 109). Em síntese,

> Por essa lógica, a transferência dos pressupostos da organização das empresas que obtêm êxito é uma questão de bom senso e necessidade. Daí que o modelo de organização escolar deva estar baseado no modelo de organização do trabalho de empresas... (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI. 2009, p. 103)

Nessa lógica, a qualidade passa a ser regulada pelo padrão do sistema privado. Desconsidera-se nessas avaliações questões cruciais quando se trata de ensino público como, por exemplo, as condições socioeconômicas da população.

Quando discutimos qualidade educacional, defende-se uma perspectiva que está centrada na formação integral do indivíduo que perpassa as questões de aprendizagem, os aspectos familiares, as mudanças sociais, as alterações no mercado de trabalho, a democratização do conhecimento, entre outros tantos. As palavras de Gadotti (2013, p. 2) dão suporte a essa compreensão de qualidade mencionada.

Para ele,

> Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

Os elementos trazidos para esta discussão justificam o trabalho que foi realizado no sentido de mapear as características de rede pública municipal de Pelotas, compreendendo as condições da educação pública no município e revelando o contexto na qual os sujeitos estão inseridos. Desta forma, esse mapeamento permitiu observar questões importantes que revelam desde a extensão e abrangência da rede, passando por questões sobre o perfil étnico dos alunos, bem como números sobre matriculas, quantificação dos docentes e percentuais de alunos com necessidades especiais.

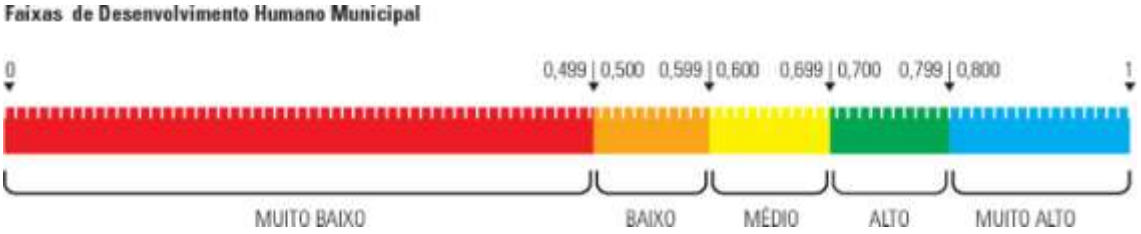
Tais dados serviram de base não apenas para a realização de pesquisas de mestrado, mas também para organização de projeto de extensão que permitiu a elaboração de um curso de formação continuada com os professores da rede pública de Pelotas.

Desenvolvimento

Tomando por base os dados do IBGE – censo 2010, Pelotas contava com uma população de 328.275 pessoas sendo desta forma o 3º maior município do Estado do Rio Grande do Sul e o 69º no Brasil. O salário médio mensal dos trabalhadores formais em 2010 era de 2,6 salários mínimos. Já em 2015 este indicador aumentou e passou a ser de 2,8. Porém, sabe-se que esse valor se torna mais elevado em decorrência daqueles que ganham mais, pois existe uma grande parcela da população com sálarios muito inferiores aos citados.

Quanto ao IDHM, tomando por base as informações do Atlas Para o desenvolvimento Humano no Brasil, disponível online, o município atingiu em 2010 o índice de 0,739 estando na 159ª posição dentro do estado, num universo de 497 municípios, e na 795ª no Brasil, dentre 5.565 cidades. Esse índice é responsável por

medir o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida da população, combinando os dados sobre educação, longevidade e renda. Os valores variam de zero a um, conforme ilustração abaixo, comprovando que o IDHM de Pelotas é considerado alto, apesar de não estar entre os cem mais elevados do estado.



Fonte: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/

No mesmo site referenciado na ilustração é possível encontrar o IDHM do município com desagregação por cor, ou seja, o índice de desenvolvimento dos brancos e o índice dos negros. Com a desagregação por cor os índices ficam bem diferentes. Enquanto brancos atingem 0,762 e estão na classificação de IDHM alto, os negros registram o índice de 0.654 e encontram-se com IDHM médio, embora ocupem o mesmo espaço territorial e sejam regidos pelas mesmas diretrizes em termos de administração pública. Essa diferença ocorre porque além da escolaridade dos brancos ser mais alta, os negros apresentam menor rendimento, possuindo renda per capita de R$ 504,16, enquanto brancos atingem R$ 981,43. Vale lembrar que o salário mínimo vigente em 2010 era de R$ 510,00. As tabelas abaixo demonstram claramente tal desequilíbrio.

Educação em Pelotas por etnias – 2010

ESCOLARIDADE	NEGROS	BRANCOS
Taxa de analfabetismo da população de 18 anos ou mais	7,58%	3,81%
Fundamental incompleto e analfabeto	8,81%	4,30%
Fundamental incompleto e alfabetizado	47,67%	39,08%
Fundamental completo e médio incompleto	17,67%	15,32%
Médio completo e superior incompleto	21,10%	25,99%
Superior completo	4,75%	15,31%

Renda e pobreza em Pelotas – 2010

DADOS	NEGROS	BRANCOS
Renda per capita	504,16	981,43
Rendimento médio dos ocupados - 18 anos ou mais	782, 25	1.432,47
Percentual de extremamente pobres	3,83%	1,68%
Percentual de pobres	15,17%	0,54%

Para caracterizar adequadamente a rede em questão, tornou-se necessário, inicialmente, analisar de forma abrangente, contemplando as esferas federal, estadual, municipal e privada. Desta forma foi possível compreender a abrangência da rede, destacando sua importância.

De acordo com os dados do INEP, que se baseiam no censo escolar realizado em 2018, o número de matrículas no município abrangendo todas as esferas foi de 72.479 alunos. Destes, 69.033 estão na zona urbana, totalizando 95,25% dos discentes. Na zona rural tem-se 3.446 estudantes, representando 4,75% dos alunos. Outro dado interessante faz referência a parcela da população atendida pela rede privada em Pelotas, analisando apenas as matrículas da zona urbana, considerando que não existem escolas privadas na zona rural do município de Pelotas. Agregando os alunos das redes federal, estadual e municipal tem-se um total de 52.066 estudantes, frente a 16.967 alunos na rede privada. Traduzindo em percentual, a rede pública abarca 75,42% da população em idade escolar, justificando ainda mais a necessidade de investimento para a melhoria da escola pública.

No que diz respeito a corpo docente, o município conta com um total de 4.033 professores/as. Considerando somente a zona urbana, a rede pública conta com 3.118 docentes, enquanto 1.054 estão alocados na rede privada. Muitos desses professores/as, em virtude na natureza do trabalho, das condições materiais e financeiras, acabam por lecionar em mais de uma escola. Alguns mesclam as atividades entre as esferas pública e privada e outros dividem sua carga horária em escolas urbanas e rurais.

Quanto às escolas, os dados apontam que existem 238 estabelecimentos. Divididos por esferas, tem-se 89 escolas municipais, 52 estaduais, 3 federais e 94 privadas (todas localizadas na zona urbana).

Na tabela abaixo, sintetiza-se os dados apresentados.

Estabelecimentos, matrículas e docentes – Dados gerais do município de Pelotas

Esfera	Estabelecimentos		Matrículas		Docentes*
	Número	Percentual	Número	Percentual	Número
Municipal	89	37,39%	28609	39,47%	1901
Estadual	52	21,85%	21354	29,46%	1114
Federal	3	1,26%	5549	7,66%	410
Privada	94	39,50%	16967	23,41%	1054
TOTAL	238	100,00%	72479	100,00%	4033

*Os percentuais referentes aos docentes não foram apresentados, visto que muitos atuam em mais de uma esfera. Portanto, estão duplicados, alterando dessa forma o número total exato de docentes.

Tomando por base apenas a rede municipal, Pelotas possui 89 escolas que juntas atendem 28.368 alunos (dado atualizado em setembro de 2017) divididos entre educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, EJA e pós médio.

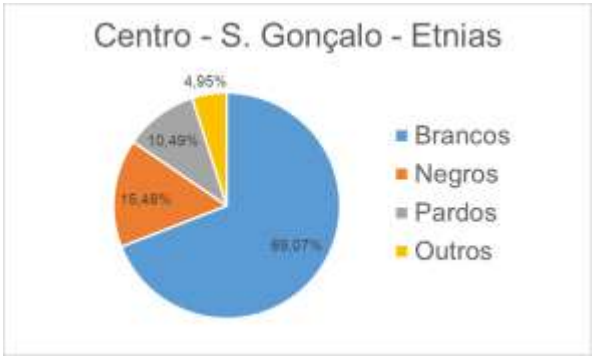
Outro dado bastante importante refere-se às taxas de aprovação dos alunos, as quais traduzem o rendimento dos mesmos no ano letivo de 2016. O ensino fundamental obteve taxa de aprovação de 81,29%; o ensino médio de 50,74%; o pós-médio de 83,69% e a EJA de 45,68%. Englobando os índices de cada segmento, chega-se ao número total de 75,47% de aprovações na rede no referido ano.

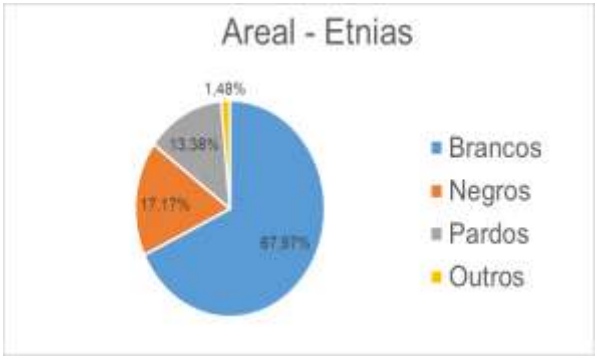
A planilha disponibilizada no site da prefeitura de Pelotas traz também informações sobre etnia, todas elas fruto de autodeclarações. Tomando por base a classificação entre brancos, pretos, pardos, amarelos, indígenas e não declarados, referentes aos 28.368 alunos da rede em 2017, é possível organizar um panorama geral da distribuição por etnia das escolas municipais de Pelotas.

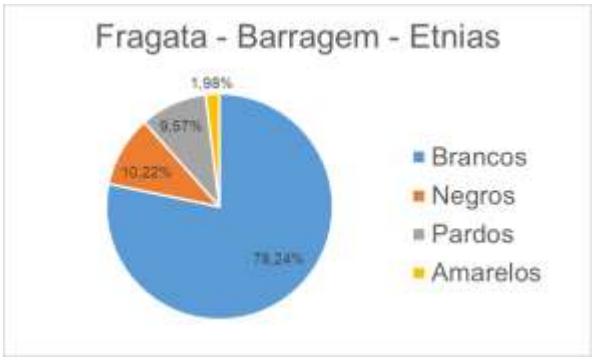
Distribuição étnica da rede pública de Pelotas em 2017

Etnia	Quantidade	Porcentagem
Branca	20235	71,33%
Preta	3985	14,05%
Parda	3369	11,88%
Indígena	49	0,17%
Amarela	52	0,18%
Não declarada	678	2,39%
TOTAL	28368	100,00%

Os dados relacionados à etnia também foram analisados de acordo com as regiões administrativas da cidade, sendo expostos através da organização abaixo:

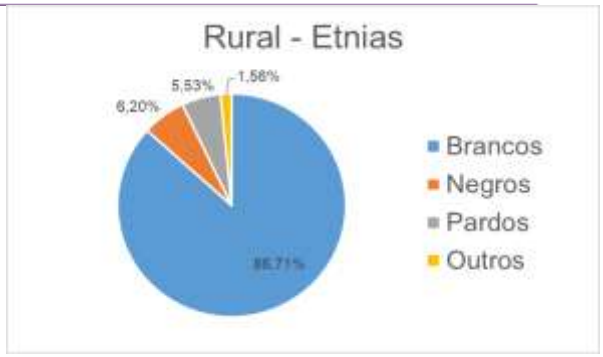












Além do perfil étnico, também foi possível localizar, dentre os 28.368 alunos rede, todos aqueles com autodeclaração de necessidades especiais que totalizaram o número de 1641 alunos, representando 5,78% do total. Por serem informações autodeclaradas e por representarem um percentual baixo em relação à totalidade de matrículas da rede, acredita-se que este número não seja fiel. No entanto, é o dado oficial que se tem acesso a esse respeito.

Considerações finais

O mapeamento realizado permitiu compreender como o ensino está estruturado na rede pública municipal de Pelotas. Trata-se de uma rede volumosa, que abarca cerca de 40% das matrículas na cidade e atende desde a educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos. Do total de matrículas, 62% são de ensino fundamental e 24% na educação infantil, ou seja, segmentos prioritários da esfera municipal.

No que diz respeito à educação inclusiva, o percentual de crianças com alguma declaração de necessidade especial foi baixo. Trata-se de autodeclaração que pode gerar distorção na estatística. Além disso, o número de não informados foi muito alto. O acesso a serviços públicos para realização de diagnósticos adequados pode ser um dos fatores para tal fenômeno. A tabela abaixo resume em quantidade e percentual o panorama de educação especial.

REDE – APENAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL		
CONDIÇÃO	NÚMERO	PERCENTUAL
Sem necessidades especiais	23.616	93,79
Com necessidades especiais	386	1,53
Não informado	1.178	4,68
TOTAL	25.180	100,00

O perfil étnico também foi traçado e revela que a rede tem um percentual de brancos (71.33%) muito mais alto, se comparado a negros e pardos somados (25.93%). Novamente recai-se sobre a problemática da autodeclaração como um fator de possível distorção da realidade. As regiões administrativas com maior percentual de negros e pardos são aquelas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade.

Este estudo se propõe a servir como importante fonte de dados para outras pesquisas que possam ter como foco a rede municipal de ensino de Pelotas, trazendo informações que subsidiam outras análises. A partir dele, a realidade educacional do município pode ser explorada em vários aspectos, possibilitando a realização de pesquisas que contribuam com a compreensão e qualificação da mesma.

Referências

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Disponível em http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 16. Mar. 2018.

HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI. **A reestruturação curricular e a autointensificação do trabalho docente.** Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf. Acesso em: 17. Fev. 2019.

PELOTAS. Lei 5.502, de 11 de setembro de 2008. **Plano Diretor Municipal.** Pelotas: 2008.

SECCHI, Leonardo. **Modelos organizacionais e reformas da administração pública.** Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n2/v43n2a04.pdf. Acesso em: 21. Fev. 2019.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ALTERAÇÕES E CONTRADIÇÕES

Jéssica Pereira da Silva - FURG
jessicapsilvatwd@gmail.com
Rosana Oroski - FURG
rosana.oroski@gmail.com
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves- FURG
suzanevieira@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta o início de uma pesquisa ao qual está sendo desenvolvida por aplicação de questionários com estudantes, análise do Ensino Médio após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB de 1996 e um estudo sobre a execução da medida provisória n° 746/2016 e da Lei n° 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que, além de instituir a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, ainda altera a organização educacional dos Institutos Federais, o financiamento educacional, as relações trabalhistas, a forma de ingresso nas universidades, dentre outras modificações. A fim de concretizar na prática e compreender de melhor forma o que os estudantes entendem sobre as mudanças com a Reforma do Ensino Médio e suas consequências, foram aplicados setenta e seis questionários em uma escola no município do Rio Grande- Rio Grande do Sul, divididos nos três anos do Ensino Médio. Esta é apenas uma mostra da pesquisa que continuará se dando por meio das aplicações, estudos dos questionários e análise documental.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio, Política Pública, Lei nº 13.415/17.

Introdução

O presente trabalho objetiva apresentar algumas problematizações acerca da Reforma do Ensino Médio. Para tanto, realizou-se uma análise da medida provisória n° 746/2016 e da Lei n° 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que, além de instituir a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, ainda altera a organização educacional dos Institutos Federais, o financiamento educacional, as relações trabalhistas, a forma de ingresso nas universidades, dentre outras modificações.

Sabe-se que, a carga horária mínima anual deve ser ampliada progressivamente para mil e quatrocentas horas anuais, sendo oferecidas pelas

entidades de ensino, com um prazo máximo de cinco anos, a partir do dia dois de março de 2017 (BRASIL, 2017). É importante ressaltar que, no Rio Grande do Sul, as escolas já possuem mil horas anuais, a grande problemática será chegar em mil e quatrocentas horas, devido a falta de professores e a precária infraestrutura de boa parte das escolas públicas estaduais.

Conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a carga mínima anual era de oitocentas horas, porém, o Ensino Médio não se dava em tempo integral (BRASIL, 1996). Nota-se então, que com a promulgação da Lei n° 13.415/17, houve um aumento da carga horária, ou seja, de oitocentas horas mínima anual, distribuídas em duzentos dias letivos, passará a ser de mil e quatrocentas horas mínima anual em cada um dos três anos que compreende o Ensino Médio. O Art. 35, da Lei, nº 13.415/17, estabelece no 5º parágrafo que de maneira progressiva, a carga horária para cumprir a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, deve ser ampliada, não ultrapassando mil e oitocentas horas totais do Ensino Médio.

A Lei, nº 13.415/17, possui algumas contradições que podem ser visualizadas no aumento da carga horária, mas que por outro lado determina que uma alta carga horária possa ser cumprida à distância, não há uma garantia de permanência da lei, por ser uma política de caráter perdurado, a mesma, e esse aumento de tempo dos estudantes na instituição escolar, não garante, de forma proporcional que será um período com qualidade educativa.

A fim de concretizar na prática e compreender de melhor forma o que os estudantes entendem sobre as mudanças com a Reforma do Ensino Médio e suas consequências, foi realizada uma pesquisa qualitativa, que envolveu a análise documental e a aplicação de setenta e seis questionários com estudantes de uma escola do Ensino Médio no município do Rio Grande- Rio Grande do Sul, divididos nos três anos da última etapa da educação básica.

Desenvolvimento

A proposta do novo Ensino Médio quer induzir a implementação de escolas de turno integral para o Ensino Médio. Tal proposta desconsidera a realidade

socioeconômica da maioria dos jovens em idade de cursar esta etapa de ensino e que necessitam trabalhar, bem como não considera a concepção de Educação Integral e sim de tempo integral, na lógica de ampliação do tempo.

A Lei, nº 13.415/17, no Art. 1, estabelece que:

> A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017, p.1).

Isto é, as escolas do Rio Grande do Sul, conseguiram ampliar a carga horária em mil horas anuais no Ensino Médio, o impasse se dá no artigo que determina que será ampliada de maneira progressiva a carga horária, e tendo como base os questionários, percebeu-se que 26,4% dos estudantes trabalham em algum turno, porque precisam ajudar na renda familiar.

Para se aplicar tal artigo na prática, as escolas teriam que ampliar o turno, ou seja, além da manhã, os alunos ficariam uma parcela de horas da tarde na instituição escolar para se chegar em mil e quatrocentas horas. Porém, o que se põe em cheque é até que ponto as escolas possuem estrutura para suportar esse aumento de horas e a quantidade de alunos.

Entende-se que, a Reforma do Ensino Médio altera, revoga e institui parágrafos, artigos e subitens da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e, para compreender tais modificações e contradições presentes nos documentos que norteiam o sistema educacional brasileiro, foram aplicados setenta e seis questionários em uma escola no município do Rio Grande- Rio Grande do Sul.

A partir da análise dos questionários, observou-se que cerca de 32,9% dos alunos tinham conhecimento sobre a Reforma do Ensino Médio, e 67,1% dos alunos não tinham ouvido falar ou lido sobre a Lei. O que reflete em um desconhecimento por parte dos estudantes, os quais serão os mais afetados.

Como afirma GONÇALVES, 2018,

> A proposta curricular presente na BNCC no contexto da Reforma do Ensino Médio apresenta muitos indícios de que os jovens serão prejudicados, pois desaparece qualquer perspectiva formativa de uma educação integral, humanística, crítica e reflexiva (GONÇALVES, 2018. p. 18).

Nesta perspectiva, ressalta-se que, esse tempo a mais que os estudantes terão que ficar na escola, não garante de forma proporcional que será um período com qualidade educativa, tendo em vista a situação precária em que as escolas se encontram.

Uma possível estratégia que o Estado tenha para a implementação da ampliação da carga horária, é a inserção da modalidade a distância na oferta do Ensino Médio. As diretrizes curriculares do Ensino Médio, aprovadas em 2018, apresentam a possibilidade de 20% ser cursado a distância para o diurno, 30% ser cursado a distância para o noturno e para a Educação de Jovens e Adultos até 80% ser cursado a distância.

No artigo 36 da Lei n° 13.415/17, inciso 11, estabelece que “[...] os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância [...]” (BRASIL, 2017), contudo, o sistema a distância não leva em consideração a realidade da maioria da população carente a qual não dispõe de amplo, ou até mesmo total, acesso as tecnologias.

Ainda na perspectiva de análise dos questionários, percebeu-se que os estudantes com conhecimento sobre a reforma, conseguem debater de forma apropriada e engajada sobre o assunto. Os mesmos demonstram total compreendimento de que serão os sujeitos que mais se prejudicarão com esta, concomitantemente, terão que optar por continuar na escola ou trabalhando para ajudarem em casa, já que esta pequena parcela de estudantes trabalha para contribuir nos gastos familiares.

Portanto, é de suma importância a discussão nas escolas sobre as alterações e contradições presentes na Lei n° 13.415/17. Além disso, destaca-se a relevância de um processo inicial e continuado no que tange a formação de professores.

Conclusão

A implementação do Ensino Médio em tempo integral certamente enfrentará muitas dificuldades nas redes públicas e quem mais sofrerá as consequências serão os estudantes. A possibilidade do Ensino a distância para jovens em fase de desenvolvimento ainda, pode prejudicar a formação dos mesmos, que estarão afastados da escola em parte da carga horária.

É fato que o trabalho aqui exposto não esgota as possibilidades de análise reflexiva que o Projeto de Pesquisa pode proporcionar durante seu desenvolvimento e seu findar. Temos a oportunidade de construir conhecimentos que permearão nosso processo formativo como estudantes universitários, especialmente de licenciaturas.

Ademais, por meio dessa pesquisa tivemos a chance de potencializar, compreender, conhecer e vivenciar os saberes, os respaldos e consequências das normativas dos documentos aplicados nas instituições escolares, trazendo uma multiplicidade de saberes.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de março de 2017**. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 25 out 2018.

BRASIL. **Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 25 out 2018.

BRASIL. **Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1 Acesso em: 25 out 2018.

GONÇALVES. Suzane da Rocha Vieira. Possíveis impactos da BNCC do Ensino Médio para a formação da juventude e para a formação e o trabalho docente in BNCC, currículo e docência: uma discussão necessária. XIX Endipe. **Bianual**. Volume 1, Número 40. Salvador: UFBA, 2018.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

João Henrique Figueredo de Oliveira[28]
jhfdoliveira@gmail.com
Fernanda Arndt Mesenburg [29]
fernandamesenburg@gmail.com
Giovanna Allegretti[30]
contatogallegretti@gmail.com
Mauro Augusto Burkert Del Pino [31]
mauro.pino1@gmail.com

Resumo: O trabalho docente tem passado por diversas alterações, sendo elas produto da nova organização do capitalismo, o neoliberalismo. Surgem novas modalidades contratuais que flexibilizam características especificas do trabalho e atingem até mesmo o setor público, incluindo a educação. Neste contexto, o trabalho docente tem sofrido duros revezes. Como resultado das políticas neoliberais surge um grande número de professoras e professores temporários nas escolas públicas, o que acaba por precarizar a profissão impactando na qualidade da educação. Professoras e professores temporários vivenciam situações mais complexas em comparação aos seus colegas efetivos. Sendo assim, o objetivo deste estudo é mapear o que vem sendo produzido cientificamente referente ao trabalho do docente temporário na educação básica a partir da produção sistematizada de um estado do conhecimento. A pesquisa foi feita em quatro bancos de dados, quais sejam: periódicos CAPES; ScieLO; BNTD; e biblioteca digital da ANPEd. As informações foram tratadas mediante a Análise de Conteúdo. A pesquisa nos bancos de dados identificou nove trabalhos que abordam a temática da professora e do professor temporários. Os trabalhos analisaram diferentes aspectos do contexto da docência temporária. Desta forma, os estudos apontaram as diferentes dificuldades derivadas do exercício do trabalho docente temporário, que vão desde a perda dos direitos trabalhista, perpassando pela intensificação do trabalho, chegando até a incerteza da continuidade no emprego. Também foi possível identificar que as professoras e os professores temporários têm sido utilizados para economizar gastos públicos. Isto acontece por conta da estrutura dos contratos que, muitas vezes, não garante direitos trabalhistas. Foi possível observar que os estudos sobre a professora e o professor temporários são recentes. Todavia, há um crescimento significativo de pesquisas sobre esta temática nos últimos anos. Entretanto, ainda são necessárias novas investigações para compreender melhor esta nova realidade, bem como suas possíveis implicações para a atividade docente.

Palavras-chave: professor temporário, estado do conhecimento, trabalho docente.

[28] Universidade Federal de Pelotas, este trabalho é produto de pesquisa do Mestrado no PPGE/FaE; Agencia de fomento CAPES.
[29] Universidade Federal de Pelotas, Mestra em Educação PPGE/FaE, professora da educação básica.
[30] Universidade Federal de Pelotas, Mestranda PPGE/FaE.
[31] Universidade Federal de Pelotas, Professor PPGE/FaE.

Introdução

A ampliação da oferta de vagas na educação básica, ocorrida nas últimas décadas, gerou o aumento do número de professores e professoras para as redes públicas de ensino. Entretanto, a ampliação destes profissionais não ocorreu da melhor forma. Assim, no século XXI a categoria docente, que sobrevive vendendo a sua força de trabalho, tornou-se a mais numerosa entre os trabalhadores. Porém, de forma fragmentada, heterogênea e diversificada (COSTA; OLIVEIRA, 2011).

O crescimento da demanda de professores e professoras resultou na contratação de um número expressivo de profissionais temporários. A situação destas professoras e professores temporários tem sido mais precária comparando com os efetivos (OLIVEIRA, 2008).

A professora e o professor temporário são submetidos a uma carga de trabalho excessiva, sem o necessário tempo para preparo de atividades. Os salários são mais baixos, tem que dar aulas em diversas escolas e, às vezes, em disciplinas diferentes da sua habilitação. Além disso, estes mesmos profissionais têm que lidar com a incerteza da permanência no trabalho.

No Brasil, uma das razões da existência da contratação de professores temporários é, fundamentalmente, por motivos econômicos (NETO, 2016). Estes profissionais diminuem a folha de pagamento do Estado, pois o custo passa a ser apenas com o salário básico, retirando varias conquistas trabalhistas.

Assim é possível observar que o trabalho docente está cada vez mais precarizado e isso é observado na lógica do trabalho temporário. Assim, o objetivo deste estudo é mapear o que vem sendo produzido sobre o trabalho docente temporário na educação básica, a partir da produção sistematizada de um estado do conhecimento

Metodologia

O estado do conhecimento consiste em uma organização sistemática da produção acadêmica de uma área do conhecimento, que se faz imprescindível para compreender a intensidade e a qualidade dos trabalhos produzidos. Em outras palavras, o estado do conhecimento aborda somente uma esfera de trabalhos, partindo de um determinado grupo de publicações (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

O estado do conhecimento foi realizado mediante a busca em quatro bibliotecas digitais usando descritores específicos. As bibliotecas selecionadas foram Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), catálogo de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e biblioteca digital da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Para a análise qualitativa dos dados foi utilizado a análise de conteúdo (BARDIN,1977). A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de dados em pesquisa qualitativa.

Resultados e discussão

A pesquisa nas bases de dados encontrou nove trabalhos significativos. Sete são dissertações que analisam diversas formas do trabalho do docente temporário (Tabela 1). Quanto aos outros dois, um foi publicado em um evento da ANPED e o outro é um artigo da revista Educação e Sociedade.

Tabela 1 - Número de trabalhos selecionados por descritor em cada base de dado.

Descritores	ANPED	BDTD	CAPES	SciELO
Professor temporário	1	7	0	1

Fonte: Produção do autor

Na construção do conhecimento sobre a questão do docente temporário, encontramos textos com diferentes enfoques e metodologias. Pinto (2015) realizou a análise do posicionamento do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre questões referentes aos professores temporários. A autora constatou que o posicionamento

deste tribunal pode abrir excessivos precedentes para a contratação temporária de professores toda vez que houver carência de docentes.

Outro estudo bibliográfico e documental, (SANTOS, 2016) desenvolveu uma análise quali-quantitativa, a qual avaliou as folhas de pagamento da Rede de Ensino de Educação básica do Estado de São Paulo (REE-SP), bem como dados orçamentários do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) e da Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo (SFE-SP), utilizando software estatístico específico. Identificando a contratação de um número expressivo de professores temporários, o que resultou na diminuição de valores na folha de pagamento do Estado.

A pesquisa da Marques (2006) relatou as relações de trabalho precarizado e flexível do professor temporário no Estado do Ceará. A autora apresenta os casos que a Constituição Federal prevê à contratação temporária. Entretanto, em alguns órgãos administrativos a contratação temporária é utilizada de forma ilegal para suprir as demandas de professores e professoras na rede pública de ensino.

Nascimento (2014) avaliou mediante um modelo econométrico de regressão linear múltipla o impacto de docentes temporários em relação a nota de alunos na Prova Brasil. Sendo assim, apontou que os professores concursados aumentam a nota de português em cerca de cinco pontos comparando com os profissionais temporários. O autor justificou que a prática do professor temporário fica defasada por conta da incerteza da continuidade no trabalho e da falta de direitos.

O trabalho da autora Brito (2013) aponta que a maioria das escolas brasileiras tem professoras e professores temporários. Os municípios têm feito a contratação temporária ao invés de concursos para efetivos. A autora complementa que neste contexto fica mais difícil alcançar a meta 18 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que 90% de servidores nomeados sejam efetivos até 2020.

O ser professor temporário modifica até mesmo sua relação com a disciplina que ministra. Fernandes (2014) mostra como os professores temporários de geografia de Londrina no Paraná não preparam metodologias diferentes, pois falta

tempo para fazê-las. Mostra que apesar dos profissionais temporários pesquisados não acreditarem que existam diferenças entre eles e os professores efetivos, todos almejam ser efetivos e obter a estabilidade profissional.

De forma semelhante, Medeiros (2017) observou que os professores e professoras de sociologia na rede pública do Estado do Ceará não tinham tempo para exercer outras atividades complementares da profissão docente. O autor chama atenção para o fato de ter tido dificuldade de realizar sua pesquisa tendo em vista a alta carga de trabalho dos sujeitos entrevistados.

Ferreira (2016, p.56) conclui que “na ótica do capitalismo contemporâneo neoliberal (o professor) tem sua prática relacionada a certos princípios voltados especialmente para as necessidades do mercado, e fruto desse mesmo processo, sua própria condição de trabalho se vê precarizada...”. Neste contexto, o professor temporário se torna uma mercadoria barata mediante a submissão ao trabalho com péssima infraestrutura, baixos salários e menos benefícios. O autor ainda ressalta o adoecimento que estes profissionais vêm sofrendo por conta da sua situação profissional.

Neto (2016), em estudo realizado em escolas estaduais de Porto Alegre/RS, observou que estes profissionais têm cada vez mais adoecido por conta do desgaste físico e mental proveniente de longas jornadas de trabalho, que às vezes é divida em mais de uma escola. Acrescenta que estes profissionais acabam por ministrar disciplinas que não são da sua formação inicial. Neto (2016, p. 165) complementa que o professor temporário em questão está em um “patamar de direitos sociais inferior ao Estatuto de Servidores Público do Rio Grande do Sul e também ao que estabelece a CLT”. Além disso, às vezes pode ocorrer redução de carga horária semanal sem nenhum aviso, ou seja, o professor terá no mês em questão uma redução salarial. Por último, o professor pode ser demitido a qualquer momento sem um aviso prévio e nem pagamento de fundo de garantia ou seguro desemprego.

No estado de São Paulo as realidades dos professores e professoras temporários não são muito diferentes das já apresentadas (SANTOS, 2016). Os docentes estão cada vez mais inseridos nas leis do mercado. Como resultado, são submetidos à flexibilização dos direitos e perda da estabilidade profissional. Permeada pela lógica neoliberal a administração pública fere a constituição para

contratar professores temporários. O autor observou que no período analisado, a proporção de contratação de professores e professoras efetivos diminuiu. Como resultado, a folha de pagamento do magistério reduziu, ou seja, este resultado significa diminuição em gastos públicos para os administradores do estado.

Considerações finais

Os estudos concordam que o trabalho temporário é uma forma de precarização docente. Exemplificam tomando por base as questões salariais, a estabilidade no trabalho, a desvalorização da categoria, entre outros. Neste sentido, os profissionais contratados desta forma passam por diversos percalços.

O estado do conhecimento é uma ferramenta para compreender sobre o avanço de determinados conteúdos. Sendo assim, partindo desta pesquisa foi possível observar como o tema do profissional temporário tem sido discutido e como tem gerado diferentes estudos. Entretanto, ainda são necessárias novas investigações para compreender melhor esta transformação do mercado de trabalho e suas possíveis implicações na atividade docente.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboal, Portugual: Edições 70, 1977. 229 p.

BRITO, V. L. A. O plano nacional de educação e o ingresso dos profissionais do magistério da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1251–1267, 2013.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, v. 29, n. 2, p. 727–750, 2011.

FERNANDES, Juliene Soares. **O professor temporário e sua ação no ensino de Geografia**. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geografia em Dinâmica Espaço Ambiental) - Departamento de Geociências, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

FERREIRA, Gledson de Souza. **A Condição de Trabalho do Professor Temporário da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza – CE**. 2016. 70 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2016.

MARQUES, Maria José. **A figura do professor com contrato temporário :** um estudo de caso no liceu do conjunto Ceará. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MEDEIROS, I. N. P. **A Sociologia do Ensino Médio no Ceará:** as práticas pedagógicas de professores temporários da rede pública no município de Caucaia. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educaçao, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

NASCIMENTO, Claudio Bento do. **Professores em regime de contrato temporário:** uma análise do impacto no rendimento dos alunos das escolas públicas estaduais do Ceará. 2014. 30 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) - Curso de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

NETO, João Genaro Finamor. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul:** um estudo sobre a situação das professoras com contrato de trabalho temporário na zona norte de Porto Alegre. 2016, 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, v. 2, n. 2 – 3, p. 29 – 39, 2008.

PINTO, Isabela Rahal de Rezende. A contratação temporária de docentes na rede pública de ensino: análise das decisões judiciais do Supremo Tribunal Federal (2003-2012). In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd , 2015, Florianópolis. **Anais**... Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1–17.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. TEODORA. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006.

SANTOS, João Batista Silva dos. **Professores temporários da rede estadual de São Paulo:** análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO NO BRASIL: QUAL A DIREÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL?

Marcos Luiz de França[32]
mcfranca@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de discutir sobre as parcerias público-privadas na educação e em que direção está o alcance da justiça social. As parcerias público-privadas não só profissionalizaram as técnicas e as racionalidades que envolvem a educação como também fazem parte de uma indústria de ramo empresarial que aumenta rapidamente. Porém, são obscuras em sua forma de atuação e na sua prática de governança contemporânea na educação, por isso, são muito questionáveis. As parcerias público-privadas na educação, para seus idealizadores, torna-se a estratégia perfeita fazendo com que o Estado seja favorável para seus interesses de financiamento. Assim, os criadores das parcerias público-privadas na educação não escondem um discurso antiestado, mas, ao mesmo tempo precisam do Estado para garantir suas ações de mercado. No Brasil, o Estado tem avançado além de seus limites territoriais com as parcerias público-privadas, em especial, na educação. As consequências disso é a perda de direitos sociais de forma geral, pois o Estado atende a agendas globalmente estruturadas para a educação onde os parâmetros utilizados são os de outros países em detrimento das necessidades internas, causando assim muita injustiça social.

Palavras-chave: governança educacional, globalização, neoliberalismo.

Introdução

Este artigo propõe-se discutir sobre as parcerias público-privadas na educação de forma a compilar alguns autores que tratam sobre esse tema. As parcerias público-privadas na educação tem sido foco de muitas discussões há algum tempo e tem evocado conceitos como “governança”, “justiça social”, “redes”, “global”, “transnacional”, entre outros que andam imbricados na mesma esteira, ora apresentando atuação justa e ora apresentando atuação injusta na esfera social.

A história das parcerias ganha força logo após as ideias keynesianas, chamada também de Estado de bem-estar social (HARVEY, 2008), que se

[32] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEdu/FURG). Este trabalho é um recorte da pesquisa (em andamento) de Mestrado.

enfraqueceu, e o capital tomou o protagonismo mais uma vez. Dessa forma, o capital passou a ser guiado desde então pelas normas doutrinarias do neoliberalismo.

O Brasil foi alcançado também pelas parcerias público-privadas gerenciadas pelo neoliberalismo. A Educação foi um dos focos escolhidos por essa nova doutrina, que tem afetado todo o sistema educacional em suas ações de democratização e justiça social da educação.

Percebe-se que as parcerias público-privadas na educação têm ocorrido em formas bastante obscuras, e por isso, para alcançar a justiça social de forma geral tem seguido uma trajetória cada vez mais difícil. Portanto, para conhecer um pouco da história das parcerias público-privado na educação torna-se necessário retomar alguns fatos de sua história.

Caminhos das Parcerias Público-Privadas na Educação

Robertson e Verger (2012), em seus estudos, identificaram a década de 2000-2010, como sendo a de que, a globalização da governança educacional, por meio das parcerias público-privadas (PPP), a provocadora de fortes debates. Estes, sobretudo, no setor educacional, por alcançar grande abrangência na educação como atividade política e social complexa, além de ser, em grande parte ou na totalidade, regido pelo setor público e a serviço dos interesses públicos.

Na busca de compreender o significado das PPP e das alterações na relação entre o público e o privado na gestão da educação, é preciso retomar a crise do projeto de desenvolvimento capitalista do pós-guerra (início da década de 1970) e a introdução do livre mercado.

As ideias keneysianas dominaram durante a reconstrução pós-guerra e defendiam a gestão estatal das políticas econômicas e sociais. De forma contrária, os neoliberais[33], argumentavam que as políticas keneysianas promoveriam o afastamento deles do setor privado e dos setores onde poderiam gerar ganhos de

[33] Para Harvey (2008) o neoliberalismo é uma teoria das práticas político-econômicas com propostas ao bem-estar das pessoas no sentido de promover às liberdades e capacidades empreendedoras individuais a partir dos direitos a propriedade privada, livre mercado e livre comércio.

eficiência e inovação. Assim, lançaram, em 1980, um conjunto de ideias-chave que destacavam a fragmentação das políticas estatais protecionistas.

Com os novos discursos e estratégias de gestão neoliberais, foi cunhado o termo “nova gestão pública” (NGP). Na acepção de Robertson e Verger (2012) trata-se de um grupo de elementos focado no desempenho, na transferência do gerenciamento para gestores, no uso de padrões e indicadores, preocupados com resultados, auditoria e terceirização de uma série de atividades do setor público.

Já no início de 1990, as parcerias surgiram como mecanismo para minimizar os danos causados por formas de privatizações que não corresponderam ao resultado esperado. Foi responsável também por articulações maiores na paisagem ideológica e conceitual de governança, em direção a uma “terceira via[34]” entre Estado e o mercado.

Robertson e Verger (2012) advertem que com o rápido crescimento das PPP na educação destaca-se com o envolvimento cada vez maior de atores privados em atividades do setor público. Em foco as participações na definição de políticas, na oferta da educação, na fiscalização e gestão escolar.

Essas parcerias público-privadas direciona-se no que há de melhor do público e do privado com vistas a “inovar” nas soluções de problemas dos sistemas de ensino. Dessa forma, procuram envolver-se na resolução dos problemas de acesso, qualidade e equidade da educação.

Harvey aponta para essas parcerias quando diz que “os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos ‘bancos de ideias’) [...]” (HARVEY, 2008, p. 13 – grifo do autor). A inovação é tratada por Harvey (2008, p.

[34] Para Guiddens (1999) a “terceira via” trata-se da estrutura de pensamento e de prática política com perspectivas de ajustar a socialdemocracia a um mundo muito modificado, nesse caso, a terceira via procura transcender tanto a antiga socialdemocracia quanto ao neoliberalismo. Ainda na acepção de Guiddens, uma política de terceira via é uma política de uma única nação para auxiliar na inclusão social; a nação cosmopolita ajuda na inclusão social a partir do fomento de sistemas transnacionais de governo.

11) como “argumentos secundários” que foram transformados em “argumentos fundamentais”.

As PPP não só profissionalizaram as técnicas e as racionalidades que envolvem a educação como também fazem parte de uma indústria de ramo empresarial que aumenta rapidamente. Porém, são obscuras em sua forma de atuação e na sua prática de governança contemporânea na educação, por isso são muito questionáveis.

Os responsáveis por promoverem a ideia de parceria público-privada na educação (PPPE) no interior do debate sobre o desenvolvimento são pequenas redes de empreendedores de políticas e especialistas em educação que estão atrelados as seletas organizações internacionais, empresas de consultoria transnacionais de educação e universidades globais.

Para todos esses, o papel do Estado na gestão da educação é importante para minimizar as falhas de mercado e, para responder às preocupações de equidade. Assim, os criadores da PPPE não escondem um discurso antiestado, mas ao mesmo tempo precisam dele para garantir suas ações de mercado.

Para Robertson e Verger (2012) a ideia de parcerias parece funcionar como mecanismo útil, não por fazer parte de diferentes atores, mas por se colocar diante de diferentes grupos e diferentes tipos de conhecimento. Elas intermediam mais do que mitigam ou mediam, a privatização na e da educação.

Muitas indústrias especializadas surgiram em torno das PPPE. São as indústrias que detém e exporta globalmente o que chamam de *expertise*. Elas vêm crescendo o número de atores privados, de fundações, de empresas especializadas em PPPE, de firmas globais e locais de consultorias, de bancos, *think tanks*, de sites especializados, equipes de acompanhamento de mídias e escritórios de advocacia, que tem mais atuado como fontes de autoridade alinhada ao pró-mercado.

Essas indústrias especializadas formam uma espécie de rede (BALL, 2014) que é muito dinâmica e se autoprotege.

> Essas redes evoluem constantemente, são generativas e dinâmicas; novos locais canais e novas oportunidades estão sendo continuamente gerados e criados dentro das relações de rede, como efeito de construir capital social. Mais uma vez, essa proliferação

> trabalha para entender o fluxo de ideias e multiplicar posições a partir das quais se fala e se cria a aparência de aceitação ampliada. Idioletos específicos desenvolvem-se os quais são partilhados entre os locais e os oradores. Os membros da rede publicam os trabalhos dos outros, falam nos eventos uns dos outros e encontram financiamento para os projetos uns dos outros reiteração em vez de abertura. (BALL, 2014, p. 93)

O aumento dessas indústrias resulta também na abertura dos governos para esses tipos de *expertise* e da permeabilidade do setor a especialistas externos. Em geral, todos que estão envolvidos nessas indústrias consideram o setor da Educação como um campo para potenciais investimentos em serviços, desde que sejam estabelecidas condições para a garantia de lucro.

Na avaliação de Robertson e Verger (2012), o rápido crescimento dos atores privados e seus interesses em um setor como a Educação, demonstram que os direitos privilegiados da cidadania e representação são transferidos ao capital corporativo. Isso ocorre pelo Estado se afastar de atividades que tradicionalmente se associavam ao setor público e ao interesse público.

No estudo de Freitas (2012) fica claro que essa estratégia, importada para o Brasil de outro país, como no caso dos Estados Unidos da América, não teve resultados positivos, pelo contrário, durante a realização da reforma muitos consideram como sendo aquela, uma década perdida para a educação. O Brasil tem se apresentado muito próximo do que ocorreu naquele país, e Freitas já alertava, em 2012, para os grandes riscos que correríamos.

A dificuldade é que, para fazer com que as PPP educacionais se tornem equânimes em termos de justiça social, não se pode adotar juízos a priori, i. é, analisar todos os casos as parcerias púbico-privadas como sendo ruins (ROBERTSON e VERGER, 2012). Depende de como e por quem as categorias-chaves público/privada/parceria e educação são criadas, representadas e materializadas, também se deve observar, como ordenam a vida social; como ativam ou desativam a participação na vida social; e como são estabelecidas formas de prestação de contas.

O próximo passo será verificar como está sendo a atuação das parcerias público-privadas que ocorrem no Brasil. Caminhar um pouco mais dentro deste tema tendo como foco a sociedade brasileira não inviabiliza a dimensão transnacional e nem a global, pelo contrário elas se coaduanam.

O Público e o Privado nas Políticas Educacionais do Brasil

O Estado brasileiro tem redefinido seus limites entre o público e o privado, sobretudo, em sua atuação materializada pelas políticas públicas (PERONI, 2015). Em relação às políticas educacionais no contexto da educação brasileira, pode se verificar a ocorrência de diversas formas da privatização do público.

Para Peroni (2015), as formas de privatização do público no Brasil são: através da alteração da propriedade (neste caso, ocorre a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado); ou por parcerias entre instituições públicas e privadas sejam estas com ou sem fins lucrativos (aqui o privado passa a direcionar o público); ou, até, pela permanência da estatal (neste caso o público passa a ter a lógica de mercado e são reorganizados os processos de gestão e redefinidos conteúdos da política educacional brasileira).

As consequências dessa forma de atuação para a democratização da educação e para os direitos sociais como um todo, são difíceis de serem aferidas, pois ao se agruparem em redes dificultam identificar a representatividade social, é diluída e, assim, fica difícil assegurar a justiça social ou a materialização de direitos.

Acrescento ao já citado as palavras de Stephen Ball,

> As fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento sobre políticas; e há uma proliferação, nacional e globalmente, de redes políticas compostas de organizações ‘operacionalmente autônomas’, mas ‘estruturalmente acopladas’. (BALL, 2014, p. 34 – grifos do autor)

O Brasil em sua peculiaridade teve historicamente atrelado aos interesses privados. Durante a ditadura essa ideia foi fortalecida para a sociedade a partir de

diversos processos de privatização, participação, coletivização das decisões, assim como direitos sociais materializados em políticas. Com isso o neoliberalismo ganhou terreno reestruturando a produção financeira do Estado e redefinindo seu papel de atuação em relação às políticas sociais, como justificativa apontava para crise fiscal e redução de custos. (PERONI, 2015)

Vivemos um processo de “naturalização do possível”, ou seja, a população que mal tinha iniciado a luta por direitos sociais para todos e com qualidade suficiente acaba aceitando políticas focalizadas “para evitar o caos social” (PERONI, 2015, p. 27), priorizando populações em vulnerabilidade social e nem sempre oferecidas por meio do poder público.

É preciso fortalecer a luta contra hegemônica, adverte Adrião (2016), aquela alicerçada em investigações coletivas que atestem, com base em evidências, a fragilidade dos processos de privatização para efetivação do direito humano à educação, este pautado na articulação entre entidades acadêmicas com organizações da sociedade civil, são em tempos difíceis as melhores ferramentas de que dispomos.

A relação entre o público e o privado nos diversos setores da educação é um processo de correlação de forças e tem cada vez mais se direcionado para a política pública (PERONI, 2015). A luta por processos democráticos e de justiça social na educação, não se pode descuidar nunca do capital que se organiza para retomar o seu papel através da educação.

As consequências sociais ocasionadas pelas parcerias público-privadas na educação são diversas, assim, passaremos para o próximo tópico que tratara de como analisar justiça social.

Justiça social e o alcance da governança educacional

A avaliação da justiça social deve ser primordialmente analisada, sobretudo, sob o manto da governança. Robertson (2013) explora as implicações de justiça

social a partir formas instrumentais de governança que se relacionam uma a outra, a saber, privatização e globalização, responsáveis pela reforma de muitos sistemas educacionais em todo o mundo.

Nessa perspectiva complementa-se ao pensamento anterior a acepção de Shiroma e Evangelista,

> As relações entre agências supranacionais, Estados e grandes corporações se estreitam conduzindo a um movimento externo de integração a blocos econômicos, simultaneamente a um movimento interno de descentralização, flexibilização e fortalecimento de organizações da Sociedade Civil, direcionadas à composição de novos pactos para assegurar condições de governabilidade sob os auspícios do Capital. (SHIROMA; EVANGELISTA 2014, p. 24)

Com essas alegações Shiroma e Evangelista asseveram que isso culminou na maior presença de grupos privados na execução das políticas públicas. Esta forma de atuação, chamada de “terceiro setor” representa organizações e fundações empresariais. Com isso, as disputas de classes se destacam, pois a prioridade da política social e econômica dessa agenda reforça o capital e não o social.

Na concepção de Robertson (2013) os modelos de governança educacional são importantes porque modulam a forma, o padrão e o escopo das políticas e práticas de oportunidades e efeitos da educação. Esses modelos geram implicações em justiça social e são estrategicamente seletivos de alguns interesses, oportunidades de vida e trajetórias sociais.

Mas, também destaca que os avanços em justiça social na perspectiva das inovações em governança educacional avançam mais na direção da re/distribuição das contribuições e dos resultados da educação. Robertson (2013) menciona que, acerca das bases do engajamento entre política de educação e teoria de justiça social, esta última tende a ser considerada como sinônimo de justiça distribucional, ou seja, a distribuição justa de recursos relevantes.

Neste sentido, injustiça social consiste na forma com que a estrutura básica limita e capacita, e como estes limites e estas capacitações ampliam ou restringem as oportunidades individuais. Com isso, Young, citado por Robertson (2013), considera três aspectos da estrutura básica das sociedades modernas, pois elas

levantam questões de justiça, além da distribuição de recursos ou posições, são elas: a divisão social do trabalho; o poder da tomada de decisão; e a normatividade.

No trabalho de Young sobre o engajamento com a questão da justiça social em um mundo mais globalmente conectado ocorre por conta dos processos da globalização desafiar questões de justiça fundamentais ao redor de noções de obrigação e responsabilidade. Assim, Robertson, nas palavras de Young propõe um modelo de conexão social de responsabilidade. Para ele todos os agentes que produzem injustiça têm responsabilidades para reparar essas injustiças.

Já em relação à governança educacional trata-se de um termo bem recente, ele foi usado para descrever atividades do governo que cada vez mais não são realizadas pelo próprio governo, mas também por atores não governamentais. No entendimento de Susan Robertson os modelos de governança educacional também são mediados por projetos políticos.

Na busca de avaliar os modelos de governança da educação como estruturas básicas, Susan recorre ao pesquisador Roger Dale. Assim, entende a autora que existem paradigmas diferentes de governança que definem as condições para o surgimento de um novo conjunto de modelos de governança educacional, eles fundamentam diferentes entendimentos do cidadão modelo, do papel do Estado, da natureza da organização institucional e do papel do setor privado em assuntos públicos.

Assevera ainda S. Robertson que foi através do modelo de conexão social de Young que apontou para a necessidade de desenvolver uma ética de obrigação e responsabilidade entre os atores poderosos, a fim de garantir justiça, nenhuma exploração e para evitar deliberadamente a criação de novas formas de inclusão e exclusão.

Portanto, Susan Robertson sustenta que a fim de se obter um entendimento mais completo e mais detalhado sobre as tendências de privatização nos modelos de governança educacional, e as implicações para a justiça social, pois a autora diz que é preciso desenvolver um relato mais abrangente de seus efeitos sobre a

natureza e distribuição dos resultados educacionais, e ir além da distribuição, especialmente questões mais amplas de obrigação e responsabilidade.

Com o que foi tratado, pode-se considerar que um dos parâmetros que a justiça social na educação precisa considerar quanto à dimensão do alcance da governança educacional aplicada para que, seja por iniciativa pública ou privada, ambas tenham como foco principal o atendimento dos valores e prerrogativas de direitos individuais a partir das políticas educacionais construídas localmente tendo, apenas, como referência as informações globais para se evitar injustiças.

Considerações finais

As parcerias público-privadas ganham força com a crise do projeto capitalista do pós-guerra. O modelo de privatização anterior dá lugar para outro, o neoliberalismo que permite múltiplos enquadramentos, além de realizações de diversos interesses.

No Brasil, o Estado tem avançado além de seus limites territoriais com as parcerias público-privadas, em especial na educação. As consequências disso são a perda de direitos sociais de forma geral, pois o Estado atende a agendas globalmente estruturadas para a educação onde os parâmetros utilizados são os de outros países em detrimento das necessidades internas.

Não se deve tomar juízo a priori acerca da análise das parcerias público-privadas, mas tem sido cada vez mais complicado aferir as redes que envolvem essas privatizações, pois elas se utilizam de diversas estratégias para se camuflarem e, para se alcançar a justiça social de forma geral tem sido cada vez mais difícil.

Referências

ADRIÃO, Theresa. Entrevista. A privatização da escola pública. Série Conquistas em Risco. **Portal da ANPED**, 18 abr. 2016. Disponível em: http://anped.org.br/news/entrevista-com-theresa-adriao-unicamp-privatizacao-da-escola-publica-serie-conquistas-em-risco. Acesso em: 2 fev. 2019.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

FREITAS, Luiz C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *In:* **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

PERONI, Vera M. V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera M. V. (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

ROBERTSON, Susan. As implicações em justiça social da privatização nos modelos de governança da educação: um relato relacional. *In*: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 679-703, jul.-set. 2013.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das Parcerias Público-Privada na governança global da Educação. *In*: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 12, p. 1133-1156, out.-dez., 2012.

SHIROMA, Eneida Otto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *In:* **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, maio/ago. 2014.

REFORMA EDUCACIONAL E BNCC: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Marisa Musa Hamid[35]
marisamusa44@gmail.com
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves[36]
suzanevieira@gmail.com

RESUMO: Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento e pretende apresentar algumas implicações da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no processo formativo dos estudantes secundaristas. A reorganização produtiva, a acumulação de capital e a redefinição do papel do Estado, fortalecidas pela retomada das políticas neoliberais, têm provocado alterações significativas tanto no mundo do trabalho, quanto nas relações de poder e de existência entre os homens. Neste sentido, as relações entre trabalho, educação e políticas públicas estão no centro das reformas educacionais recentemente aprovadas e em fase de implantação. A discussão em torno da elaboração de uma Base precede a Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 10, reconhece a necessidade de que sejam "fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1988). Passados alguns anos, a temática da necessidade de estabelecimento de uma Base ganha força nos governos democráticos de Lula e Dilma (2003-2015) e começam algumas articulações para o início das discussões. Com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, outros interesses passam a prevalecer na elaboração do texto da Base. Para o MEC, a Base estabelece **conhecimentos**, **competências** e **habilidades** (grifo do texto do MEC) que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma *sociedade justa*, *democrática e inclusiva*. (MEC, 2018). A Base Nacional Comum Curricular, sob a ótica do MEC, vem como proposta para minimizar os problemas existentes na Educação Básica, em especial na última etapa desta escolarização, prometendo diminuir a evasão e aumentar o interesse e permanência dos estudantes nesse ciclo estudantil, com a possibilidade de escolha das disciplinas a serem cursadas, por meio de itinerários formativos. A elaboração da Base Nacional Comum Curricular se deu sob intensas disputas ideológicas, prevalecendo a visão tecnicista, empreendedora e excludente, limitando-se a atender as demandas do mercado e da classe burguesa. A BNCC não contempla e tampouco atende aos desafios de uma sociedade plural e democrática. Em uma análise preliminar, lê-se uma proposta que aponta um

[35] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da FURG. Especialista em Gestão Educacional pela Cruzeiro do Sul. Graduada em Letras Português pela FURG. Técnica-administrativa em Educação na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), desde 1992.

[36] Doutora em Educação Ambiental pela FURG, Mestre em Educação pela UFSC. Professora Adjunta Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação (IE), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), desde 2008.

retrocesso para a última etapa de escolarização da Educação Básica, além de produzir o empobrecimento da matriz curricular, com a retirada de conteúdos e a exclusão de disciplinas obrigatórias como Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes, estabelecendo itinerários formativos específicos a serem escolhidos pelos estudantes (e pré-definidos pelo mercado). A organização curricular proposta para esta etapa da Educação Básica imprime uma divisão no currículo; uma destinada à formação básica comum, ancorada pela BNCC, e outra à escolha de um itinerário. Refletir sobre as implicações e os desafios das políticas públicas educacionais em curso é condição *sine qua non* para compreender o desenho traçado para o projeto educativo brasileiro das próximas décadas. Os subsídios para este estudo ancoram-se na pesquisa documental, com análise de conteúdos, de Lawrence Bardin (2011) e nos reforços teóricos de Saviani (2002), Silva (2000), Macedo (2016), Freitas (2016), entre outros. Ao final, pretende-se evidenciar o quanto as atuais políticas públicas editadas pelo Estado, em especial a Reforma do Ensino (Lei nº 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podem representar um retrocesso às conquistas que emergiram dos movimentos sociais e o aprisionamento do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Políticas públicas, Reforma do Ensino Médio, BNCC.

Introdução

As disputas que cercam o campo educacional e a necessidade de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica não são temáticas recentes. A trajetória desse debate vem, no mínimo, desde a Constituição de 1988, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), depois pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e, mais recentemente, pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024).

A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.393/96) aponta que o Ensino Médio tem como objetivo a formação integral e não a formação fragmentada, voltada unicamente para a inserção dos jovens das classes populares no mercado de trabalho; da mesma forma as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. No entanto, o que presenciamos hoje no Brasil é uma distorção desses princípios

norteadores, a partir da falsa ideia de que as mudanças necessárias no Ensino Médio exigem essa ruptura, essa fragmentação dos conteúdos a serem ensinados.

Notadamente, podemos dizer que o que está posto é a disputa entre formação propedêutica[37] e formação técnica.

> O nível médio de ensino comporta diferentes concepções: em uma compreensão propedêutica, destina-se a preparar os alunos para o prosseguimento dos estudos no curso superior; para a concepção técnica, no entanto, esse nível de ensino prepara a mão de obra para o mercado de trabalho; na compreensão humanística e cidadã, o ensino médio é entendido no sentido mais amplo, que não se esgota nem na dimensão da universidade (como no propedêutico) nem na do trabalho (como no técnico), mas compreende as duas - que se constroem e reconstroem pela ação humana, pela produção cultural do homem cidadão -, de forma integrada e dinâmica. Tal concepção está expressa em alguns documentos nacionais oficiais sobre as competências e habilidades específicas esperadas do estudante desse nível de ensino. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.354)

Para tentar compreender as contradições que envolvem a Reforma do Ensino Médio é fundante que se faça à luz das discusões acerca do currículo.

Para Sacristán (2000), é necessário indagar a quem ou quais grupos o currículo beneficia ou prejudica, fazer tais indagações é vital para entender o currículo como cerne para as políticas educacionais.

> Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesse e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento […] reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade […] é o campo de operações de diferentes forças sociais, grupos profissionais, filosofias, perspectivas pretensamente científicas. (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

As mudanças em curso configuram e impõem um modelo capitalista de controle social, excludente e pernicioso às classes sociais menos favorecidas. Impulsionando-nos a pensar se nessa nova realidade haverá espaço para uma escola, um currículo que atenda aos interesses das camadas populares ou

[37] A propedêutica se refere ao aprendizado prévio de uma matéria ou disciplina. Ela pode ser ministrada na forma de um curso ou parte de um curso introdutório de disciplinas que supram a necessidade básica de um conhecimento mínimo em um determinado assunto.Normalmente ela está diretamente relacionada com disciplinas relacionadas com ciências, artes, educação e outras.

simplesmente as questões sociais relevantes para a maioria da população brasileira serão soterradas e esquecidas? É nessa linha tênue na qual nos encontramos hoje que precisamos estabelecer um espaço de resistência e de luta para a sobrevivência das conquistas sociais alcançadas.

O currículo é um desses espaços de resistência e luta, pois carrega em si uma seleção organizada de conteúdos e saberes que deverão ser ensinados e compartilhados durante a vida escolar e são determinantes para o desenvolvimento social.

> O currículo detrmina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níves e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas. Por tudo isso, nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos. (SACRISTÁN, 2002,p. 18).

Portanto, não restam dúvidas de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio estão intimamente imbricadas com o modelo de sociedade que se quer para os próximos anos. Historicamente, importantes e profundas mudanças econômicas, políticas e sociais se consolidaram por meio do currículo.

Reforma do Ensino Médio e Bncc: um desastre eminente da concepção à implementação

A sociedade vive em permanente mudança. Com o desenvolvimento do capitalismo, os eixos de produção deslocam-se do campo para a cidade; da agricultura para a indústria. O mesmo ocorre no campo cultural, migrando do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático, científico. Essas

diferentes formas de organização da sociedade conduziram a uma nova forma de estruturação do currículo, isto é, dos conteúdos do ensino.

Segundo Saviani (2013, p.12)*, […] são as necessidades sociais que determinam o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades*.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começa a ser articulada em 2014, no ainda governo da presidenta Dilma Rousseff, quando o Ministério da Educação (MEC) cede a pressões de grupos empresariais e dá início à discussão da Base. As duas primeiras versões do documento, foram construídas com a participação de professores da Educação Básica e pesquisadores de universidades e centros de pesquisa do país, com um período para contribuições da sociedade, por meio de *site* criado para este fim.

No entanto, com o *impeachment*, outras estratégias foram postas em execução, dando um novo rumo para elaboração do documento. Os especialistas e professores que participaram das duas primeiras versões foram substituídos por outros especialistas e representantes[38] de instituições privadas e empresariais, que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum[39].

Quando a terceira versão é divulgada, percebe-se, nitidamente, que houve uma ruptura nas concepções apresentadas nas duas versões anteriores. A proposta curricular para o Ensino Médio, foi excluída, rompendo com a concepção de Educação Básica. Surge a ideia de um currículo articulado por habilidades e competências; o processo de alfabetização é antecipado para o segundo ano; campos de experiência da Educação Infantil são alterados; os temas especiais (Economia, Educação Financeira e Sustentabilidade; Culturas Indígenas e Africanas;

[38] Dentre os representantes estão: Alejandra Velasco – Coordenadora geral do *Movimento Todos Pela Educação*; Alex Canzian – Deputado Federal e Presidente da *Frente Parlamentar pela Educação*; Ângela Dannemann – Superintendente da *Fundação Ita Social*; Beatriz Cardoso – Diretora Executiva do *Laboratório de Educação*; David Saad – Diretor Presidente do *Instituto Natura*; Denis Mizne – Diretor da *Fundação Lemann*; Guiomar Namo de Melo – Consultora de *Projetos Educacionais e de Formação de Professores da SEE-SP* e no *MEC* e Membro do *Conselho Estadual de Educação de São Paulo*; Magda Soares – Professora Titular Emérita da *Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais* e Vera Cabral – Consultora do *Instituto Fernando Henrique Cardoso* e Diretora Executiva da *Abrelivros*.

[39] Todos os integrantes e os princípios defendidos pelo Movimento estão disponíveis em: http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/

Culturas Digitais e Computação; Direitos Humanos e Cidadania) são excluídos. A referencia à Educação Ambiental resume-se ao contexto legislacional.

Mesmo com todas críticas feitas à organização do documento, em razão das alterações ocorrerem sem a participação, a discussão e o diálogo com os professores das escolas e universidades, em 22 de dezembro de 2017, a Resolução CNE/CP nº 2, aprova a BNCC.

A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** foi apresentada pelo Governo Temer como um documento que visa a nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando as fases da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio.

> A Base Nacional é uma ferramenta que visa a orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, sem desconsiderar as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada uma. (BRASIL, 2016)

A Base estabelece os objetivos de aprendizagem a serem alcançados, por meio de competências e habilidades essenciais, enquanto o currículo determinará como esses objetivos serão alcançados, traçando as estratégias pedagógicas mais adequadas. A BNCC é um documento norteador para que as escolas elaborem seus currículos.

Para o MEC, a BNCC se constitui em um projeto normativo que tem como propósito a elaboração de um documento prescritivo:

> a BNCC serve como referência para a construção e adaptação dos currículos de todas as redes de ensino do país. As redes e escolas seguem com autonomia para elaborar, por meio do currículo, metodologias de ensino, abordagens pedagógicas e avaliações, incluindo elementos da diversidade local e apontando como os temas e disciplinas se relacionam. BNCC e currículos têm, portanto, papéis complementares: a Base dá o rumo da educação, mostrando aonde se quer chegar, enquanto os currículos traçam os caminhos. (MEC, 2018a).

A proposta traz um retrocesso para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, na lógica de formação politécnica, omnilateral e unitária. Além de acarretar o empobrecimento de conteúdos, com a exclusão de disciplinas obrigatórias como Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes; estabelecendo itinerários formativos específicos a serem escolhidos pelos estudantes (e pré-definidos pelo mercado). A organização curricular proposta para esta etapa final da Educação Básica imprime uma divisão no currículo; uma destinada à formação básica comum, subsidiada pela BNCC, e outra à escolha de um itinerário. A proposta contemplará cinco itinerários formativos[40]: i) Linguagens; ii) Matemática; iii) Ciências da Natureza, iv) Ciências Humanas e v) Formaçao Técnica e Profissional, com prioridade para Língua Portuguesa e Matemática, obrigatórios nos três anos. Quanto aos itinerários formativos, os estudantes farão a opção por uma destas áreas.

A ideologia neoliberal que se instaurou no Brasil após o *impeachment* da presidenta Dilma vem orientando as políticas públicas. A proposta de uma formação sustentada em itinerários expressa claramente o interessse do Estado em uma formação aligeirada, simplista e voltada para formar trabalhadores que atendam às demandas imediatistas de mercado.

Surgem como justificativas para a Reforma do Currículo do Ensino Médio o fracasso do desempenho dos estudantes, apontado nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é atribuído ao excessivo número de disciplinas que integram o currículo e levam ao desinteresse dos jovens.

Para Fernandes (2015), as escolas públicas passaram a ser exigidas a partir de uma ‘lógica empresarial’, onde os resultados são mais importantes que o processo de ensino e aprendizagem:

[40] Integram as áreas do conhecimento os seguintes componentes curriculares obrigatórios: i) Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Materna (para as populações indígenas), Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física); ii) Matemática; iii) Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química); iv) Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia); v) Formação Técnica e Profissional. Outros conteúdos curriculares, a critério dos sistemas e das instituições de ensino, conforme definido em seus projetos políticos-pedagógicos, poderão ser incluídos na parte diversificada dos currículos do ensino médio, devendo ser tratados, preferencialmente, de forma transversal.

> Podemos dizer que chegamos à educação do treino e do produto. Todos os meios justificariam os fins: obter um alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A promessa é de que isso nos colocará no topo e conquistaremos uma educação de qualidade [...]. Para as políticas que se baseiam nos exames de larga escala, os processos importam muito pouco. A avaliação é vista como possibilidade de medição de um conhecimento que, por sua vez, pode ser medido, destituído de qualquer complexidade e subjetividade. Importa um currículo enxuto, um bom treinamento, um 'professor tarefeiro' e um 'aluno marca x' (FERNANDES, 2015, p. 402).

Como alternativa, é proposta uma estrutura curricular mínima, que corresponda às expectativas dos jovens e sua inserção na vida profissional. Esse novo modelo de currículo para o Ensino Médio preconiza uma educação comum a todos os jovens, com dinamicidade e aligeiramento dos conteúdos, uma vez que a ideia é assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida. Abandona-se o propósito de um processo educativo mais rígido e seletivo de conteúdos, pois o que passa a importar é a fluidez, a flexibilidade e a capacidade de rápida absorção e adaptabilidade ao novo. Um currículo formativo, com competências e etinerários e uma base comum de conhecimentos que atenda as demandas do mercado de trabalho. Uma outra ideia norteadora para a reforma é de que há a necessidade de se oferecer outras opções para os estudantes, pois os jovens estão desmotivados. Oportunizar que façam suas escolhas poderá motivá-los.

Ao não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa a adaptar os estudantes ao mercado de trabalho e vai além: com o aumento do desemprego e, por conseguinte, da diminuição da oferta de trabalho formal, cresce o trabalho informal, o que remete à necessidade de preparar esses jovens para a lógica do *empreendedorismo*. Formar sujeitos empreendedores e capazes de se autogerir, desobrigando o Estado de

gerar emprego e transferindo para esses sujeitos a responsabilidade de sucesso ou fracasso.

Algumas Reflexões

O novo contexto da modernidade (final do século XX e início do século XXI), colocou em suspeição a função social da escola. O redimensionamento da economia capitalista, a plataforma globalizada de relações, possibilitada pelas novas tecnologias, provocaram o aceleramento da vida social, configurando novas funções para a escola, o Ensino Médio e a Educação Profissional. Uma nova lógica de formação e de organização curricular emerge: não pensar o currículo somente do ponto de vista científico, do que precisaria ser ensinado e memorizado, mas também a partir do que os sujeitos precisam aprender. (BRANDÃO, p. 203, 2011)

Nesse sentido, os novos desenhos curriculares deveriam ser pensados a partir das noções de práxis, interdisciplinaridade e pesquisa, oportunizando uma dialogicidade com os estudantes e um cotidiano escolar comprometido com a construção da cidadania e da democracia. Nestas condições produziríamos um currículo de Ensino Médio crítico, coerente com os desafios dos tempos atuais.

As alterações propostas na Reforma do Ensino Médio estão basicamente centradas na alteração curricular, a qual depende em grande parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O esvaziamento na matriz curricular sinaliza para uma fragilidade na formação integral do estudante. Há, nitidamente, um empobrecimento do currículo, já fragilizado, que enfraquecerá ainda mais o sistema de ensino público. Teme-se que a reforma contribua para uma divisão no Ensino Médio: um currículo para os ricos e um currículo para os pobres. Alguns estudantes (a minoria) terão acesso a um ensino propedêutico e outros (a maioria) terão acesso a um ensino técnico, de baixa qualidade.

As mudanças advindas com a Reforma do Ensino Médio implicam em novos direcionamentos e desafios para o currículo e, destarte, para o alicerce da velha escola. Sabe-se que mudanças são necessárias, mas, demandam olhares atentos e cuidadosos por parte do Estado e, também, da sociedade que, organizados e coletivamente, devem compartilhar e problematizar ações que conduzam à

ressignificação do espaço escolar e do contexto social de forma plural e democrática.

Ao longo da história, o Ensino Médio passou por crises de identidade. Por um tempo assumia-se como uma “etapa preparatória” para o Ensino Superior; outrora como “uma etapa profissionalizante” cujo principal objetivo era preparar para o trabalho. Todavia, o que quer que tenha sido não se sustenta na sociedade atual, uma vez que o que se quer é que todos os jovens frequentem esta etapa escolar. Nesse sentido, é mister que se pense em construir um Ensino Médio coerente e plural, que se (inter) relacione com a vida, a sociedade, o trabalho e, por conseguinte, com o mundo.

Referências

BRANDAO, C. F. . O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cadernos CEDES** (Impresso) , v. 31, p. 195-208, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html. Acesso em: 07 set. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 03 set. 2018.

BRASIL. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 de set. 2016a.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. (Série legislação n.125).

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 29 mai. 2019.

FERNANDES, Florestan. A Política de exclusão. In: **A educação negada – Introdução ao estudo da educação contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, 2012.

SACRISTÁN, G., J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**.3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12, n.34, p.152-165, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso em: 29 out. 2018.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, M. R. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAL-ESTAR DOCENTE: O ADOECIMENTO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO

Myrna Gowert Madia Berwaldt[41]
myrnaberwaldt@yahoo.com.br
Ricardo Severo[42]
rg.severo@hotmail.com

Resumo: O presente artigo aborda o mal-estar docente, que tem como consequência sintomas que ultrapassam o cenário escolar como síndrome do pânico, depressão, angustias ocasionadas com o desgosto profissional. Este trabalho é resultado da pesquisa feita com professores da Educação Infantil na cidade de Rio Grande- RS e relatos virtuais coletados em grupo de rede social voltado para debates entre professores. motivado pelos constantes relatos envolvendo o mal-estar docente e suas consequências para saúde emocional e física dos professores atuantes nesta modalidade de ensino. Parte-se da hipótese de que o desenvolvimento do capitalismo e proeminência do neoliberalismo, as exigências em relação à eficácia dos docentes contribuem para o descompasso em relação à identidade e prática docente. Isso se apresenta nas exigências colocadas ao exercício da atividade profissional, acarretando o desgaste físico e emocional. Tal desgaste pode se apresentar no desenvolvimento da síndrome de *burnout*, a qual tem acometido em grande potência o professorado, alarmando para o índice de desistência e medicalização dos professores.

Palavras-chave:

Introdução: Profissão docente e seu adoecimento

O presente artigo aborda questionamentos em relação ao mau estar docente, apresentando resultados baseados em pesquisa qualitativa realizada com docentes da cidade de Rio Grande. Como estratégia concomitante utilizamos o recurso de coleta de dados através de relatos e desabafos dos professores na internet, em grupos de debate voltados a Educação Infantil.

A profissão docente é tida como um dos trabalhos mais antigos do mundo, permeando transformações no cenário educacional, fomentadas por ideais sociais,

[41] Graduanda Pedagogia, FURG. O trabalho é produto da disciplina Educação E trabalho ministrada pelo professor Ricardo Severo.
[42] Orientador Ricardo Severo. Professor da FURG, Doutor em Ciências Sociais (PUCRS).

políticos, culturais, econômicos. O docente atende um novo modelo de exigências e competências que perpassam questões educacionais. A BNCC (BRASIL, 2017), e orienta que professores da educação infantil devem articular-se entre educação e cuidado, promovendo conexão entre as propostas pedagógicas, assim ampliando suas experiências e habilidades, desta forma complementando a educação familiar.

No entanto o romantismo educacional perde o foco diante da rotina exaustiva de trabalho exigida aos professores, que é constante e independe do horário de aula. A jornada é fatigante, tanto por necessidade de suprir as demandas relacionadas a rotina escolar, como para obter sustento através da profissão. Atualmente o mercado exige flexibilidade e disponibilidades docente para atuação em diferentes escolas, variados turnos, para desta forma obter um salário que muitas vezes não supri as necessidades básicas.

> [...] o professor tem de prepará-las em casa, o que demanda tempo, corrigir provas e trabalhos, atividades que a lei não determina pagamento ao professor. Atividades extraclasse, prestadas na casa do professor, como de correção de provas e trabalhos, preparação de aulas, não são consideradas horas extras, até porque não há fiscalização do empregador nesse sentido e a atividade é externa. Daí por que nas normas coletivas se colocar outro pagamento chamado hora-atividade, que tem por fim remunerar a preparação de aulas do professor (MARTINS, 2009).

Outros fatores corroboram com este sentimento de impotência e angústia docente, como a impossibilidade de participação dos cursos que promovem a formação continuada, desrespeito através de assédio moral, agressão física entre outros. Estes fatos são silenciados, salvo alguns casos extremos que a mídia notícia, geralmente com finais trágicos como assassinato, suicídio, espancamento, ameaças.

Em outubro de 2018 o site do CEPERS noticiou com pesar a notícia que mais uma professora cometeu suicídio no Rio Grande do Sul, sendo que na mesma cidade da vítima é o segundo fato no mesmo ano. As relações entre condições de trabalho, perfil dos alunos, desvalorização salarial e social está associada ao desgaste emocional deste profissional, reforça a defasagem da educação, e alerta para as consequências catastróficas em longo prazo.

Síndrome de *Burnout* e mal- estar docente

O Burnout, também conhecido como síndrome da desistência, que representa a perda de energia, de sentido para atuação da sua área profissional de acordo com Codo e Vasques-Menezes (2006), este adoecimento acomete em especial profissionais que lidam de forma direta com pessoas, assim como professores. Esta síndrome é resultado do mal-estar docente indicado, que Esteve (1999) aponta como uma concepção relacionada às condições de trabalho do professor, que como consequência em diferentes graus, a insatisfação pode causar depressão e outras doenças relacionadas ao emocional. O mal-estar é constantemente apontado como motivo de abandono, desgosto com a profissão docente por graves motivos, uma delas é que a proporção entre demanda de trabalho e remuneração é invertida, onde a todo momento o professor é estimulado, exigido para que congregue o máximo de conhecimentos, suprindo diferentes e constantes requerimentos. E as relações faceadas diante dos alunos, não raramente adversa, envolvendo muitos casos de violência, ausência da família, descompasso entre currículo e prática pedagógica idealizada pelo professor, inclusões repentinas em salas abarrotadas de crianças. Contudo muitas vezes o professor é culpabilizado pelas injustiças sociais, assim como salienta Nóvoa (1994, p.6):

> Os professores têm de afirmar a sua profissionalidade num universo complexo de poderes e de relações sociais, não abdicando de uma definição ética – e, num certo sentido militante da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas, que se viram contra eles, obrigando-os a carregar aos ombros o peso de grande parte das injustiças sociais.

A nova configuração do perfil familiar brasileiro fortaleceu a necessidade de implementações e modificações na oferta de educação infantil. Percebemos que a recente obrigatoriedade de inserção escolar das crianças a partir dos quatro anos fortalece reflexões em relação às práticas pedagógicas que contemplem os

requisitos para esta modalidade de ensino. No entanto atualmente com o fortalecimento do capitalismo, as infâncias estão institucionalizadas, logo que acaba a licença maternidade, ou seja, ainda bebês iniciam o processo de escolarização das crianças.

> A articulação entre procedimentos que valem da pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um "golpe", aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. (CERTEAU,1999, p.102)

Os efeitos do capitalismo acometem o Brasil, a valorização e foco centrado no acúmulo capital é posto como modelo para a vida dos sujeitos, influenciando padrões ditados pela economia de mercado. Um dos setores muito afetados por esta implantação é o escolar, onde é estabelecido um estereótipo de professor ideal, aquele idealizado profissional "eficaz", que dá conta das diferentes demandas requeridas de acordo com as modificações no cenário social dos sujeitos. Este meio de persuasão é silencioso, e promove à frustrante condição de suprir as necessidades do mercado de trabalho, ele é contratado para tal tarefa, e sua prática pedagógica é articulada de acordo com conivência política, econômica ou social em diferentes contextos e fases.

As questões que evidenciam as relações de opressão da profissão docente são históricas, passando por diferentes fases como a docência por vocação, e nesta as mulheres eram as tituladas. Porém cabe salientar os conceitos que foram estabelecidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico indicando o exercício da docência com "competência" destacando o comportamento docente apontados por sua eficácia, juntamente com os resultados de aprendizado, suas intenções cognitivas expressadas pelo comportamento partidário e inteligente para tal relevância, seu conhecimento sobre os conteúdos impostos no currículo.

Apesar deste conceito de "professor eficaz" ser ultrapassado legalmente, seu reflexo é ardilosamente instaurado no sistema educacional. A exigência de resultados eficazes, fortalece a necessidade da formação de profissionais capazes de produzir o retorno idealizado. Deste modo, o foco na produtividade e eficiência

tornam-se cargas comumente surreais e desumanas para aquele cuja profissão escolhida é o professorado.

Basta testar a reação das pessoas que nos cercam em relação à escolha profissional. Quando é dito sobre a intenção de cursar licenciatura, normalmente o silêncio toma conta, ou dicas de outras escolhas e testes vocacionais são reforçados. Ao autores Gatti e Barretto (2009, p. 247) corroboram com essas conclusões diante da conclusão que "os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação as tarefas que lhe são atribuídas" A depreciação da profissão docente é resultado de muitos acontecimentos históricos que representam no Brasil a depreciação tanto salarial como moral dos professores, diante de tantas demandas. Para (SIMÕES; CORREA; MENDONÇA, 2011, p. 276), “houve uma proletarização, mediante a tentativa de submeter os professores ao processo de trabalho, o que justificaria o maior achatamento salarial”

> A oficialização do rebaixamento na formação dos professores torna-se, então, compreensível, pois já se preparava uma nova organização do trabalho que facilitaria e baratearia a atividade docente: livros didáticos eram produzidos em massa com todos os passos necessários ao trabalho; hierarquia na unidade escolar era sofisticada com a presença de especialistas, estes sim com formação superior. (SIMÕES; CORREA; MENDONÇA, 2011, p. 269).

Metodologia online e offline

Atualmente é corriqueira a utilização dos meios de comunicação virtuais para expressar angústias, insatisfações, preocupações. No início do projeto, após observações de desabafos docente em grupos específicos para professores da Educação Infantil, consideramos o uso desta ferramenta significativa no processo.

A necessidade de ampliar o campo de estudo para além da imersão física, ocorre pela dificuldade, medo de exposição dos professores de expressar seus reais pensamentos, e a vulnerabilidade que o mesmo acarreta. Raros são os docentes

que mesmo com medo, optam por falar e expressar seu descontento. Na internet a possibilidade de criar contas “fakes”, máscaras muitas vezes escondem rostos e vidas amplamente afetadas pelos desafios diários do exercício da profissão docente. Desta forma foi possível amplificar a pesquisa epistemológica, através da imersão netnografica,ou etnográfica definida por Braga (2001, p. 05), como:

> O neologismo “netnografia” (nethnography = net + ethnography) foi originalmente cunhado por um grupo de pesquisadores/as norte americanos/as, Bishop, Star, Neumann, Ignacio, Sandusky & Schatz, em 1995, para descrever um desafio metodológico: preservar os detalhes ricos da observação em campo etnográfico usando o meio eletrônico para “seguir os atores.

O Grupo acompanhado na pesquisa se chama Professores da Educação Infantil, se trata de algo secreto, que para fazer parte é necessário responder algumas perguntas. Lá comumente surgem questionamentos relacionados a vivências frustrantes da profissão docente, como conduta dos administradores da escola, remuneração, inclusão, turnos exaustivos, agressividade dos alunos, ausência da família entre outros. Existem regras, uma delas é evitar julgamentos para os desabafos, rompendo estereótipos criados pelo sistema.

A cibercultura, permite uma pesquisa menos invasiva, já que o pesquisador é o sujeito observando através da tela do computador o comportamento dos atores em ação, importante diante de um tema delicado que é o mal-estar docente. Durante as pesquisas virtuais é impossível ser passivo diante de reflexões e algumas em forma de despedida que foi o caso da professora que se suicidou no final do ano de 2018 na cidade do RS, nos tornamos parte do grupo, somos professores, e buscamos visibilidade para o tema. Como para Hine (2000:47), compartilhamos algumas das preocupações e compromissos dos sujeitos pesquisados:

> O etnógrafo não é um simples voyeur ou um observador desengajado, mas é, em certo sentido, um participante compartilhando algumas das preocupações, emoções e compromissos dos sujeitos pesquisados. Essa forma estendida depende também da interação, em um constante questionamento do que é possuir uma compreensão etnográfica do fenômeno (Hine, 2000: 47)

Para a pesquisa offline utilizamos o método qualitativo, através de conversas com professores da cidade de Rio Grande-RS que se dispuseram de forma anônima a prestar seus relatos orais, e também em forma de carta.

Relatos da Internet

Durante imersão de pesquisa netnográfica, registramos alguns desabafos que destacamos a seguir. No caso das falas podemos evidenciar os conceitos em relação à atuação na educação infantil, por pontos de vista semelhantes. O primeiro destaque foi sobre o questionamento em relação a profissão docente:

> *Boa tarde, vcs que tem experiencia com educação infantil, me digam: quais vantagens e desvantagens em trabalhar com esse segmento?*

Uma entre as 389 respostas:

> *Você trabalha muito mais!! Acho Ed. Infantil excelente para o professor que está em início de carreira, cheio de expectativas, são muitas datas comemorativas e isso te faz ficar exaurida e desmotivada de tanto trazer trabalho para fazer em casa. Isto é a minha realidade. Estou de saco cheio de tanto trabalhar. Dificilmente tenho um dia que possa retornar para minha casa e ficar sem fazer nada!!!! É muito trabalho para pouco dinheiro. Estou em fim de carreira e conto os dias para me aposentar. Ser professora, já deu!!! Não dá para viver por um ideal e por amor!!!*

A seguir a reflexão é sobre a competência em relação a alfabetização de crianças e frustração da professora pela sua prática:

> *Trabalhei um ano no Pré! Tds alunos aprenderam a ler e faziam várias continhas, os pais ficavam super felizes! Detalhe sou formada em Letras sem nenhuma habilidade pedagógica...As crianças aprenderam a ler porém tinham muitas dificuldades de localização no fim tds acharam um excelente trabalho mas eu sei que foi péssimo!*

Durante esta conversa, a reflexão em relação a prática docente na Educação Infantil reforça as práticas desconexas, pois ao mesmo tempo que é estabelecido que as crianças devem brincar, desenvolver determinadas competências guiadas pelo lúdico, existe cobranças e compensações para aqueles educadores que são capazes de “alegrar” os pais com a promoção da alfabetização precoce das crianças, e ainda necessitam dar conta de produzir artefatos de datas comemorativas, lidar com os conflitos, inclusões, os desafios são diversos. Desta forma é como se um prazo de validade para atuação na educação infantil naturalmente se estabelecesse, para que não aconteça o adoecimento dos professores.

Saviani (2006) traz considerações sobre as questões voltadas a instrumentalização da educação, reforça atitudes como vistas comumente nas práticas pedagógicas exigidas até mesmo na educação de crianças pequenas, onde professores estão preocupados elaborando técnicas, atividades para que agrade os pais e gestão escolar diante do desempenho de leitura e escrita dos pequenos.

> (...) o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. (SAVIANI, 2006, p.158)

Neste próximo relato retirados da internet, o sonho de uma bancária é ser professora, porém após questionamentos no grupo é fortemente desencorajada a tomar esta decisão:

> *Bom dia queridos. Gostaria de agradecer a todas as postagens são muito interessantes. Eu sou bancária e sempre tive vontade de cursar Pedagogia, estou no segundo semestre, so que agora fico com dúvidas se compensa largar o banco pra trabalhar como professora. Lembrando que sou a maior parte do salário de casa. Me ajudem por favor.*

Resposta:

> *Posso ser sincera com vc continua com a sua profissão, sou professora e não está sendo fácil ensinar as crianças, cobrança de todos os lados. Hoje em dia vc não pode nem pegar na mão da criança pra retirar ele da sala. Eles podem dar bicuda em vc, belisca, falar palavrão. E ainda a criança inventa pra mãe, quando os pais ficam esperando na hora da saída pra dar uma dura, dizendo que o professor deve dar educação para o filho deles. Lamentável, mas é o que o professor passa. Boa Sorte!!*

Diante destes relatos, constatamos que o professor é cobrado em diferentes aspectos de ser exemplo de educação, perfeição e abnegação conforme o autor Nóvoa (1994, p6)

> Os professores têm de afirmar a sua profissionalidade num universo complexo de poderes e de relações sociais, não abdicando de uma definição ética e, num certo sentido militante da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas, que se viram contra eles, obrigando os a carregar aos ombros o peso de grande parte das injustiças sociais. (NÓVOA, 1994, p.6)

O último suspiro feito pela professora gaúcha que se suicidou devido ao mal-estar que sentia em relação a frustração vivenciada na sua carreira docente foi publicado na página no CEPERS e precisa ser divulgado em forma de alerta e necessidade de revisão dos conceitos e resgate da dignidade deste profissional fundamental para sociedade. Professora 51 anos, doente e sem amparo. O caso desta professora é apenas um entre tantos divulgados anualmente, na cidade em que ocorreu está tragédia, foi o segundo caso de suicídio de professores em um mês. Parece existir um silenciamento dos índices, e motivos que levam a tal tristeza, porém muitos casos é a falta de remuneração adequada ou até mesmo ausência dela. Como foi o caso da professora citada acima, que estava doente e com salário parcelado pelo Estado.

Diante das questões envolvendo o aumento da carga horaria nas escolas, com a implementação da obrigatoriedade do ensino para oito anos, publicada na Lei Federal 5.692/71, potencializou a necessidade de construir escolas, recrutamento de professores, e por consequência a desvalorização salarial e sobrecarga de trabalho.

> Aumenta-se o tempo da escolaridade e retira-se a vinculação constitucional de recursos com a justificativa de maior flexibilidade orçamentária. Mas alguém teria de pagar a conta, pois a intensa urbanização do país pedia pelo crescimento da rede física escolar. O corpo docente pagou a conta com duplo ônus: financiou a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho(CURY, 2000, p. 574).

É eminente perceber que as demandas escolares necessárias para o desenvolvimento do capitalismo, afetam gravemente a classe docente, que além de jornadas exaustivas de trabalho, tiveram seus salários limitados. Atualmente são poucas pessoas que desejam ingressar no meio acadêmico para docência, pois a desvalorização social é notória, todos conhecem um professor que mal consegue pagar as contas básicas, stress, trabalho dobrado e uma silenciosa tristeza com tantas atrocidades que ocorrem em sala de aula.

Relatos presenciais

Estas demandas em grande escala, transferem ao educador responsabilidade para além das práticas pedagógicas aprendidas na academia, e desafiam o docente a buscar equilíbrio para contemplar diferentes demandas na sua rotina de trabalho, sendo necessário encobrir lacunas existentes em relação a educação, afeto, rotina familiar.

Segundo relato da professora A, através de bilhete a mãe de um aluno de turno integral diz: “Tia, favor não deixar meu filho sestear, pois senão ele chega em casa cheio de energia”. Esta criança de quatro anos chega à escola as sete e meia da manhã, e só retorna para as dezenove horas. De modo histórico aqueles sujeitos que se dedicam à docência vêm enfrentando as consequências das demandas sociais, políticas, econômicas, exigindo destes profissionais uma moldagem diante das características contemporâneas impostas.

Em um trecho do seu relato professor B, desabafa: “Na minha ótica, os professores passaram a assumir uma função de animadores que necessitam preocupar-se em agradar as crianças, famílias, equipe diretiva e ainda construir conhecimento junto aos seus estudantes (é desumano).” Para contemplar a fala

deste jovem educador, que aos vinte e oito anos passou a fazer uso de ansiolíticos após episódios vivenciados na prática docente, culminando com sua desistência da atuação na educação infantil, ele também relata que setenta por cento de seus colegas são pacientes psiquiátricos e tomam remédio controlados.

Indicadores da pesquisa de campo apontam algumas reflexões fundamentais em relação aos possíveis causadores do mal-estar docente, em primeiro lugar aparece a ausência da família, segundo entrevistado: “Costumamos culpar as crianças pelo que ocorre na escola. Mas a grande deficiência aparentemente está nos pais, pois são eles que, em tese, deveriam de introduzir as crianças no mundo e educá-las.”

Para professora C, atuante a oito anos na educação infantil a família também é apontada como uma das causas de sobrecarga docente, “O que muitas vezes acontece é que as famílias não dão limite em casa e o trabalho realizado pela escola é de “formiguinha”. Consequentemente muitos conflitos acontecem entre as crianças e inclusive desrespeito com os docentes, de forma verbal e física.” Os professores da educação infantil, que compartilharam suas angustias para contribuir com o trabalho afirmam que a ausência da família principalmente com afeto, ensino de valores, reflete em um comportamento aflito, algumas vezes agressivo, e o educador necessita contemplar todas exigências impostas diante das diversas situações cotidianas.

Para Marx (1986) as questões envolvidas nas relações de trabalho afetam silenciosamente o comportamento dos sujeitos, que através do capitalismo são incentivados a buscar maneiras eficientes de adquirir bens, posição social.. O Professor D, reforça este ideal dizendo “Encontro entre pais e filhos é mínimo e restrito, talvez, aos finais de semana quanto a ausência paterna e materna é compensada com diversões e brinquedos caros. Crianças que não respeitam pais e menos ainda aos professores. Os pais delegam aos professores as funções que acima citei, mas costumam desautorizá-los na frente dos filhos. Não raro as crianças costumam apresentar desordens psicológicas, e com sorte logo são encaminhadas

para um bom terapeuta.” Segundo Marx o tempo excedente de trabalho surge como condição de perfazer a construção de felicidade através da obsessão por bens de consumo e status.

> (...) por um lado, tende a reduzir a um mínimo o tempo de trabalho enquanto por outro lado, coloca o tempo de trabalho como única medida e fonte da riqueza. Portanto, diminui o tempo de trabalho na forma de tempo de trabalho necessário, para aumentar na forma de trabalho excedente; coloca, portanto, cada vez mais, o trabalho excedente como condição – questão de vida e morte – do trabalho necessário (Marx 1986,p. 128).

O reflexo deste descompasso social é evidenciado nas escolas de todo mundo, porém com foco no município de Rio Grande, é comum presenciar durante saídas de campo, estágios, que o perfil dos alunos e famílias vem sofrendo reflexos do capitalismo, da globalização, industrialização, à hora da “merenda” é competição de quem trouxe o lanche mais descolado, pois mesmo nas escolas municipais que fornecem o alimento, assim acontece, coca cola em miniatura, bolos, bolachas, chips e outros.

O dia do brinquedo é uma festa, todos últimos lançamentos divulgados na internet e canais infantis. Porém a lacuna deixada pela ausência da família no processo educativo das crianças e a compensação para mascarar a negligência trará graves consequências para o futuro das crianças e dos educadores que necessitam suprir tais desfalques. As famílias estão em crise seja pelas questões de trabalho excessivo ou pela falta de paciência, e isso reflete intimamente nas ações escolares, existe uma confusão entre educar e escolarizar, e os professores estão soterrados de tarefas para contemplar tais necessidades, pois a escola tem sido vista como um lugar de salvação, onde a criança deve aprender valores, cuidados básicos, competências requeridas para cada faixa etária, entre tantas atribuições que sobre caem sob o professor.

Além dos efeitos devastadores que o reflexo do capitalismo tem significado para as famílias, ao longo do século XX o taylorismo e o fordismo fomentaram e fortificaram conceitos que agravaram o processo de industrialização, de forma clara o desejo eminente era a qualificação da força de trabalho. Segundo Antunes e Pinto

(2017) o objetivo era reedificar os saberes e fazeres estipulados e protegidos pela classe trabalhado, para assim ditar as novas condições estabelecidas pela fábrica afim de que o fortalecimento do trabalho abstrato e alienado se intensificasse, o auge deste conceito é quando Taylor se refere a alguns humanos como “bovinos”, reforçando seu desprezo e reconhecimento pelos trabalhadores, e os sujeitos que vivem esta condição subjetiva.

Ricardo Antunes (2009) fortalece entendimento sobre “uma educação moldada por uma pragmática técnica que direciona a qualificação do trabalho nos limites da coisificação e da fragmentação impostas pelo processo capitalista. Diante de tal situação o professor é obrigado a se adequar ao sistema que é imposto para os fins estipulados em diferentes momentos. Esta reflexão é atual, apesar da camuflagem que se instaura com disfarces compensatórios e alienados, a classe docente tem sido alvo de perseguições, manipulações, sobrecarga, desvalorização salarial e social, dentro desta perspectiva é comum perceber professores desanimados e medicados. As práticas voltadas para um resultado tecnicista, e idealizados por Henry Ford de uma educação básica, onde basicamente se exercita os músculos cerebrais, para que os sujeitos sejam condicionados com certa docilidade para adequação as exigências de mercado e para obtenção de status social, enquanto produz mais valia, a burguesia continua seu progresso, e os trabalhadores que foram educados para tal aceitação se aparta de quaisquer indagação sobre este sistema.

Os sujeitos são condicionados a naturalizar as desigualdades sociais, e são responsabilizados pela vulnerabilidade que vivenciam. O professor mesmo que conheça as articulações que manipulam sua atuação, é impedido de utilizar sua criticidade para auxiliar alunos, gestão escolar a um avivamento, pois é vigiado, penalizado diante de tais tentativas. Falar que o professor é capaz de mudar o mundo é utópico, pois quando se depara com situações de opressão o desencantamento é eminente, e o sonho dos jovens acadêmicos de licenciatura do professor transformador é mitificado e desencorajado.

Considerações finais

Diante das reflexões realizadas, e relatos obtidos no processo, o perfil docente sofre constante modificações, e sua identidade é ameaçada no processo. Envolvendo demandas de competências e eficiência, fatores sociais como supremacia do capitalismo nas relações familiares descompassadas, e demais atribulações silenciadas pelo sistema.

Para Nóvoa é necessário que o educador defenda seus princípios, e exerça sua profissão com foco nos seus objetivos, esquivando-se dos ataques voltados a culpabilização docente dos problemas sociais existentes na atualidade.

A medida mais recomendada para o professor é formação continuada, porém apesar de importante a constante formação dos sujeitos, esta é a intencionalidade velada de “eficácia”, onde o foco dos resultados são voltados e responsabilizam o professor, atribuindo formação para transtornos específicos, onde supostamente os educadores são preparados para mediar suas práticas com turmas abarrotadas de alunos, inclusões, desrespeito, conteúdo, gestão escolar entre outros.

No caso da pesquisa que foi feita na Educação Infantil, além dos requisitos de eficiência e competência, o professor também precisa dar conta dos cuidados com a rotina de higiene, sono, alimentação. Alguns pais e gestão cobram a leitura, porém a BNCC orienta apenas o reconhecimento das letras e números. Todo este descompasso gera stress, desistência, tristeza em ter que retornar todos dias a sala de aula, como diz uma professora que desistiu da profissão “eu tinha pânico em pensar que no outro dia teria que voltar a sala de aula e dar continuidade ao trabalho, ficava de mau humor e refletia intensamente nas minhas relações familiares”.

Concluímos através da pesquisa que existe muita vulnerabilidade do profissional docente diante de diversas situações estressantes vivenciadas no cotidiano escolar, elas se manifestam na vida pessoal dos sujeitos, onde muitos acabam medicados. Esta é a triste realidade vivenciada por docentes atuantes na Educação Infantil.

Para alguns a resposta para defender este mal é equilíbrio, para outros é a formação continuada, através dos desabafos é difícil apontar uma solução imediata, pois as questões políticas, sociais e econômicas estão intrinsecamente relacionadas com possíveis resultados positivos, porém em meio a tamanha crise no cenário atual, a esperança é algo difícil de retomar.

Referencias:

ANTUNES, Ricardo e PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, Ricardo.**Da pragmática da especialização fragmentada a pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista** Germinal: marxismo e educação em debate, Londrina, PR, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009a.

CERTEAU,M. **A cultura no plural.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

Codo, W., & Vasques-Menezes, I. (1999). Burnout**: Síndrome da desistência**. In W. Codo (Ed.), Educação: Carinho e trabalho (pp. 237-255). Petrópolis, RJ: Vozes.

ESTEVE, José Manuel. **O mal estar Docente: A sala de aula e a saúde dos Professores.** São Paulo. Edusc.1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã** (Feuerbach). Trad de José Carlos Bruni e Marcos Aurélio Nogueira. 5ª ed.,São Paulo: Hucitec, 1986.

NOVOA, Antônio. Relação Escola/Sociedade: **Novas Respostas Para um Velho Problema.** São Paulo: UNESP, disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/24/3/EdSoc_Rela%C3%A7%C3%A3o_escola_sociedade.pdf,acessado em 18 de outubro de 2018.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente:a sala de aula e a saúde dos professores.** Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia..3ª ed., Bauru: Edusc, 1999

PPP: CONSTITUINDO A IDENTIDADE ESCOLAR FRENTE ÀS NOVAS DIRETRIZES DA POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL.

Nara Suzana Pereira da Silva[43]
narasuzanaps@gmail.com
Paula Trindade da Silva Selbach[44]
paulaselbach@unipampa.edu.br

Resumo: Trazemos aqui um relato de pesquisa que tem por objetivo uma reflexão acerca do processo de construção coletiva do PPP enquanto documento norteador da prática pedagógica que orienta toda a dinâmica educativa segundo o contexto onde está inserido. Apresentamos também, algumas ponderações imbricadas ao cotidiano escolar, a necessidade de revisitar e ressignificar a ação pedagógica frente a dinamicidade do contexto histórico, político, econômico e cultural identificando fragilidades e potencialidades enquanto exercício de autonomia pedagógica. Para tal, utilizamos a pesquisa participante como possibilidade de aproximação com os diferentes atores que estão envolvidos com a escola. Foram realizados cinco encontros com 28 professores em que foram abordadas questões referentes ao processo de construção do projeto político pedagógico. A pesquisa ainda se encontra na fase de análise de dados, mas já foi possível observar algumas concepções bem fundamentadas entre os docentes. As reflexões suscitadas nos trazem elementos do diagnóstico referente à organização do trabalho pedagógico; contextualiza os elementos norteadores do PPP ressignificando alguns dos sujeitos do processo ensino aprendizagem, assim como, estabelece uma dinâmica quanto à avaliação institucional e o currículo que se quer para a instituição de ensino segundo a comunidade escolar que a representa. Entendemos só assim, ser possível assegurar a efetivação de um ensino de qualidade enquanto prática de gestão democrática e ferramenta de resistência no que concerne à autonomia no sentido de salvaguardar os interesses da comunidade que o construiu.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico, Política Pública em Educação, Gestão Democrática.

Introdução

O Projeto Político Pedagógico – PPP, é o documento que, construído no coletivo, constitui-se num documento que irá nos garantir certa autonomia em nosso fazer pedagógico num exercício de Gestão Democrática em coparticipação da instituição com as famílias e parceiros da sociedade frente às mudanças no cenário da Política Pública em Educação que se implementa no Brasil.

[43] Mestranda; Mestrado Profissional em Educação; UNIPAMPA Jaguarão; RS; Brasil.
[44] Professora Doutora; Orientadora da pesquisa; UNIPAMPA Jaguarão; RS; Brasil.

No entanto, a consolidação da identidade da escola a partir da construção do PPP demanda que todos que dele participam o conheçam, mesmo que minimamente. Um estudo mais aprofundado por parte dos profissionais da educação se faz necessário, bem como a compreensão de que o PPP é um dispositivo político de garantia de direitos, de autonomia e de participação. Objetivando traçar um panorama histórico da consolidação do PPP nas escolas, passamos a apresentar a legislação que o precede e sinaliza. Após esta análise, passa-se a apresentar a dinâmica de construção do PPP em uma escola, objeto da pesquisa em andamento.

O respaldo dos documentos legais

A Constituição Federal – CF, de 1988, no seu artigo 205 traz “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, [...]” (Brasil, 1996).

No seu artigo 206, estabelece que o ensino será ministrado com base na gestão democrática do ensino público além de legislar sobre as diretrizes e bases da educação – art. 22.

Quanto ao PPP, a LDB nos traz em seu artigo 12 que “os estabelecimentos de ensino deverão elaborar e executar em articulação com as suas comunidades escolares, as suas próprias propostas pedagógicas” (BRASIL, 1996), num exercício de gestão democrática retratando a comunidade em que está inserida e com o máximo de autonomia ainda que submetidas a um sistema de ensino organizado segundo ordenamento institucional.

Em 1996, os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais orientam a formação da grade curricular como ponto de partida para o trabalho docente, que vai orientar toda a ação pedagógica e conduzindo os alunos à construção da aprendizagem.

Assim, constitui-se em 2000/2001, o primeiro Plano Nacional de Educação do Brasil e, em 2014, o segundo PNE, com vistas à promoção da equidade, a

superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

A partir dessas premissas, em 2015 começam os estudos do que se constituiu a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que se nos coloca como:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2016, p. 7)

A BNCC retorna com a perspectiva de Competências e Habilidades como elemento norteador do Currículo dos sistemas e das redes de ensino nas Unidades Federativas. Organiza as propostas pedagógicas com vistas à formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva: é sob essa ótica, que pretende assegurar os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

PPP: constituindo cidadania

Construído de forma colaborativa e participativa, conceber o PPP é um exercício de Gestão Democrática cabendo à escola pactuar os compromissos com toda a comunidade escolar buscando a coparticipação das esferas administrativas superiores na execução das ações propostas pela coletividade ali representada:

> O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 2012, p.14).

O PPP é o instrumento que dá significação à intencionalidade do fazer pedagógico conferindo identidade à escola segundo o coletivo que a representa. Tipificando esse coletivo, deve ser construído enquanto fruto de ação participativa, colaborativa e democrática.

Ainda em 2018, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dolores Garcia. voltou seu olhar ao espaço escolar e à necessidade de revisitar o seu PPP num processo de ponderação acerca alguns princípios que nele expressos em razão das mudanças dos rumos das políticas públicas em educação, de maneira a conceber, realizar e avaliar todo o processo educacional. Esse processo pautou-se na relação dos alunos com o ambiente social imediato sem, contudo, descolar da visão global do mundo em que vivemos.

A escola situa-se no Balneário Cassino, Rio Grande, no Parque Guanabara. Atende cerca de 350 alunos desde a Educação Infantil até o 9º ano nos turnos da manhã e da tarde. Atualmente com 28 professores, 10 monitores, 01 atendente e 06 funcionários.

Nesse compromisso de projetar uma escola para lançar-se ao futuro, segundo os interesses de sua comunidade, na formação cidadã de todo o alunado enquanto protagonistas responsáveis por sua própria trajetória, os professores realizaram uma avaliação institucional a partir da qual construíram um diagnóstico da escola aqui reproduzido parcialmente:

> Uma escola destacada pela sua qualidade de ensino, mas que ainda sofre pela necessidade de uma estrutura física de mais qualidade. Mesmo com uma infraestrutura reduzida, seus alunos ocupam os espaços com uma ótima organização.
> Mesmo apresentando diversos problemas na estruturação física, os membros da comunidade escolar conseguem desenvolver suas atividades com a participação efetiva da comunidade que vem sendo conquistada a cada ano. É uma escola aconchegante, os que aqui chegam, geralmente vêm “prá” ficar. Muitas das decisões são consultadas para o grande grupo e, nesta escola, nos sentimos responsáveis por essas decisões.
> Porém, com todas essas dificuldades, vejo uma escola que é abraçada pela comunidade, por seus alunos e que, só não é valorizada realmente, por sua mantenedora.

Revisitar o cotidiano escolar, ressignificar a ação pedagógica frente a dinamicidade do contexto histórico, político, econômico social e cultural identificando fragilidades e potencialidades da escola é um exercício de autonomia pedagógica.

Conforme Vasconcellos (1995), o diagnóstico “não é simplesmente um retrato da realidade ou um mero levantar dificuldades; antes de tudo é um confronto entre a situação que vivemos e a situação que desejamos viver”.

A autonomia na construção do PPP se garante quando a comunidade mobilizada, segundo a diversidade cultural que a constitui, consegue imprimir sua identidade tomando para si enquanto escola, as competências, os “poderes nacionais” (Barroso, 2006) buscando ajustar o regulamentado legalmente, criando espaços decisórios quanto às ações que envolvem o cotidiano escolar promovendo as “autonomias individuais” para que se fortaleça o sentimento de coletividade. Durante uma Oficina de Criação, os professores representaram os sujeitos através das competências e habilidades dos alunos que queremos formar:

> Ético e Criativo: que seja capaz de usar seu potencial para resolver situações novas estimulando também o raciocínio lógico; promova, prestigie e valorize as manifestações artísticas e culturais e siga os princípios básicos dos direitos humanos.
> Responsável: que demonstre responsabilidade em suas relações interpessoais e no desempenho de suas funções de forma ética e solidária com a consciência de seus atos, cumprindo seus deveres com organização e qualidade técnica.
> Crítico: seja capaz de posicionar-se de maneira clara e objetiva, crítica e eticamente frente às situações, expressando opiniões baseadas em argumentos consistentes, razoáveis e bem fundamentados, defendendo-as sem se deixar influenciar posicionando-se segundo suas ideias e opiniões, independente de modismos.
> Feliz: que sejam felizes com as decisões que tomarem ao longo de sua vida, realizados na vida profissional e pessoal e tenham uma vida boa e saudável, com bem-estar e consciência tranquila.

Da mesma forma, estabeleceram as Competências e Habilidades dos professores formadores e seus descritores. As competências elencadas, foram: Estimulador; Atento; Amoroso; Responsável e Competente.

Nesses preceitos se forja a identidade da escola e lhe confere autonomia pela pactuação expressa no PPP socialmente concebido e por todos referendado. Identidade esta que se constitui nos sujeitos a(u)tores do processo, na filosofia que orienta suas ações, nas metas que buscam alcançar, nas estratégias para tal, no currículo que conduz o cidadão que pretende formar...

> A ideia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe seu projeto político-pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola (VEIGA, 1995, p.24).

Diante desses pressupostos, a partir de uma roda de conversa, os professores organizaram um texto coletivo onde declinaram o Currículo que Queremos:

> Queremos um currículo que respeite as diversidades e o tempo de aprendizagem de cada agente envolvido no ambiente escolar. Um currículo que tenha objetivos claros e específicos levando em conta os conhecimentos de cada indivíduo e os assuntos de cada nível de adiantamento, sendo esses visados no intuito de despertar o respeito, a criticidade, a criatividade e a evolução intelectual dos alunos, bem como, ser oportunizado constante atualização do corpo docente. Esse currículo deverá contemplar todos os setores que juntos formam a comunidade escolar, respeitando a todos e desenvolvendo em todos, o sentimento de pertencimento e de comprometimento no processo ensino-aprendizagem e nas relações estabelecidas nos agentes envolvidos (EMEF DOLORES GARCIA, Docentes da, 2018).

Considerações finais

Considerando o exposto sobre o respaldo legal do PPP, bem como o resultado da pesquisa realizada na escola-campo, fica manifesto que a implementação deste Projeto Político Pedagógico nas escolas é imprescindível ao exercício da autonomia pedagógica e política dessas instituições. Fundamentada na construção do PPP, a escola expressa o projeto de sociedade que deseja formar. A partir da efetivação de um PPP que reflita a identidade da escola, é possível exercer de forma legal e política as escolhas pedagógicas daquela equipe. O PPP dá voz aos atores envolvidos no processo educacional, através de considerações e

apontamentos que contemplam e privilegiam cada setor, aspecto e componente educacional. É impreterível que cada espaço escolar construa seu PPP, de forma democrática e coletiva, a fim de que ele reflita o ideal de aluno e de sociedade que se deseja formar.

Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da república federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 P. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf?sequence=1. Acesso em: 03 dez. 18.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 03 dez. 18.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/plano_nacional_educacao.pdf. Acesso em: 03 dez. 18.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 03 dez. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular** - BNCC 3ª Versão. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc. Acesso em: 03 dez. 18.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete PCNs** (Parâmetros Curriculares Nacionais). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: http://www.educabrasil.com.br/pcns-parametros-curriculares-nacionais/. Acesso em: 10 de nov. 2018

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1983.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento projeto e ensino e aprendizagem e projeto político pedagógico**. Cadernos Pedagógicos do Libertad. 22ªed. São Paulo: Libertad, 2012.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 10 ed. Campinas: Papirus, 1995.

É POSSÍVEL UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PLANEJAR O SEU CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL?

Valéria Fontoura Nunes[45]
valeriafnunes@gmail.com

Resumo: O foco deste trabalho é analisar como seria possível uma Instituição de Ensino Superior (IES) planejar o seu Código de Ética Profissional. Assim, inicialmente, discute-se a relação dos públicos que fazem parte da instituição e de que forma os tratar. Eles podem ser definidos como educadores, professores ou docentes? Em seguida, enfatiza-se o que significa e como organizar um Código de Ética Profissional para uma universidade. A estrutura institucional integra diferentes públicos, os quais possuem interesses mútuos ou não.

Palavras-chave: Instituição de Ensino Superior, Comunidade Educativa, Código de Ética Profissional.

Introdução

O foco deste artigo é analisar como seria possível uma IES planejar o seu Código de Ética Profissional. A estrutura institucional integra diferentes públicos, são indivíduos ou grupos que afetam ou podem ser afetados pelas ações e programas de uma IES (NUNES, 2015). Aqueles que deliberam os trabalhos internamente à universidade são: gestão, docentes, corpo técnico administrativo em educação e discentes. O público externo é compreendido pela comunidade local, governos municipal, estadual e federal e grupos sociais.

Em virtude dessas relações, como poderíamos planejar um Código de Ética Profissional? Ao definir o seu significado, ele pode ser uma oportunidade para melhorar as atitudes morais como profissionais, são princípios e responsabilidades conforme determinam os atores sociais. A intenção é que a universidade tenha valores éticos para que seus públicos tenham o compromisso com a instituição (NAVARRO, 2010).

[45] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

O artigo estrutura-se da seguinte maneira: primeiramente, delineia-se os públicos que fazem parte de uma IES, como denominá-los: educadores, professores ou docentes? Na sequência, se estabelece o significado e o modo de organizar um Código de Ética Profissional para uma universidade. Por fim, relacionar os públicos com a definição de um Código de Ética Profissional nas considerações finais.

Educadores, Professores ou Docentes?

Uma universidade possui, além das funções didático-pedagógico, o compromisso com o social, isto é, ela é responsável por suas atividades e programas com a sociedade (NUNES, 2015). Desse modo, os públicos que fazem parte de uma IES delineiam as políticas e as práticas desenvolvidas. No caso da gestão, é ela que planeja as políticas para bolsas de ensino, pesquisa e extensão, projetos ou obras. Os professores definem, os projetos pedagógicos dos cursos de graduação e os componentes curriculares. Os discentes organizam os seus horários nas disciplinas e têm a oportunidade de concorrer a bolsas de pesquisa, de monitoria, bem como auxílios para moradia e alimentação.

A universidade interage com vários agentes, estes grupos de interesses como redes de relacionamentos complexos são considerados importantes para disseminar e definir os valores e ações das instituições (NUNES, 2015). Ressalta-se os públicos externos como: a comunidade local, grupos sociais e governos municipal, estadual e federal. A comunidade local pode auxiliar no desenvolvimento locar e regional e bens sociais. Os grupos sociais fomentam os direitos humanos e a inclusão social. A relação da universidade com os governos ocorre pelo cumprimento das legislações (NUNES, 2015).

Com essas análises, percebe-se que a gestão pode ser composta por professores e técnicos administrativos, nessa concepção, podemos considerar que todos têm a função de educadores? Além da participação do público interno, a gestão deve ouvir a comunidade para que se sintam pertencentes à universidade. Esse envolvimento pode ocorrer em comissões e no conselho universitário a medida que todos adotem uma atitude de diálogo e colaboração para criar a confiança e buscar o bem comum (NAVARRO, 2010). Assim,

> [...] o planejamento da gestão institucional deve permitir o diálogo entre a instituição de ensino superior e a comunidade, para juntas gerarem o desenvolvimento de princípios e abordagens, os quais difundem as melhores práticas e ideias inovadoras (NUNES, 2015, p. 72).

Ao pensar em um código profissional, se tem a intenção de propor critérios razoáveis que podem orientar o comportamento de qualquer ser humano (NAVARRO, 2010). Enfatiza-se que a IES deve ser aberta ao apoio mútuo, ao diálogo, a cooperação e ao trabalho em equipe. Segundo Navarro (2010, p. 204), "por isso plantamos aqui a possibilidade de promover atitudes éticas em todas as pessoas do centro: professores, alunos, pessoal da administração e serviços, direções, associações de mães e pais, etc" (tradução minha).

Valendo-se disso, podemos considerar que a profissão educativa é complexa e dificilmente delimitada, pois abrange desde a tarefa docente, mas também aquelas relacionadas com a investigação, direção, orientação, assessoria técnica e todos que contribuam para assegurar a qualidade dos processos educativos (NAVARRO, 2010). Dessa maneira, a tarefa dos educadores é o ato de ensinar, dar conhecimento, cultura, cortesia e delicadeza (DICIONÁRIO HOUAISS, 2012). Enquanto profissional da educação, um educador pode atuar tanto como professor como pedagogo, pesquisador, administrador escolar, supervisor e como estudioso da área educacional (LIBÂNEO, 2006). Com base nisso, ressalta-se que todos os profissionais que trabalham na gestão ou como professor ou em função administrativa, assim como, o público externo que se interessa em desenvolver atividades com a instituição podem ser compreendidos como uma comunidade educativa.

Nesse contexto, é pertinente fazer a diferenciação do que significa ser docente e professor. Conforme a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (INEP/MEC, 2006, p. 400), docente é um:

> Termo empregado indistintamente e como sinônimo de professor. Notas: embora tenha chegado até nós pela via latina (docere = ensinar) sua raiz está no grego: docxa. Desta mesma palavra provém o termo dogma que significa uma verdade inconteste e que deve ser aceita por todos e que foi amplamente utilizada pela Igreja católica [...]. A docência, pela sua origem, implica uma busca incessante da verdade, em todos os campos, em todos os tempos.

Tomando-se esse significado, docente é aquele que, além de ensinar, sua origem é delineada pela procura da verdade, gera pesquisas em diversificadas áreas no intuito de adquirir sabedoria. Já o termo professor é definido:

> [...] etimologicamente a palavra professor origina-se de profiteri, verbo latino que significava declarar-se, fazer uma declaração, confessar ou dar a conhecer. Também está na raiz à palavra professio, que designava profissão, isto é, o ato de professar os votos religiosos ingressando ou comprometendo-se de modo definitivo com uma ordem ou congregação religiosa [...]. Professor passa posteriormente a designar aquele cuja profissão é dar aula ou aquele que transmite algum ensinamento à outra pessoa. (INEP/MEC, 2006, p. 395 e 396).

Em vista desse conceito, um professor constitui uma profissão que tem o desígnio de ensinar algo para as pessoas. Desses conceitos, é possível determinar que o professor do magistério superior conforme a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (INEP/MEC, 2006, p. 361 e 362) resolve:

> Nós formamos pessoas a partir de concepções, de valores, de crenças, de representações que estão implícitos/explicitadamente colocados na nossa postura profissional/pessoal. Nossas concepções éticas e estéticas são conteúdos formativos e, por isso, o professor universitário precisa se pensar em processo de desenvolvimento contínuo, não se satisfazendo com a titulação na carreira docente [...].

Desse jeito, a universidade deve promover uma liberdade responsável, a dignidade das pessoas, a solidariedade, o respeito e a atitude do diálogo. Segundo Navarro (2010), a ideia é criar uma comunidade educativa, para a promoção de atitudes e comportamentos de diálogo aberto, de participação de todos em assembleias deliberativas e decisórias. Navarro (2010, p. 204) esclarece que:

> Para avançar na construção de uma autêntica comunidade educativa é preciso que todos e cada um [...], seja um coletivo como tratamos aqui, se torne sério a responsabilidade de colaborar lealmente e criar um clima necessário de concordância e colaboração [...] (tradução minha).

A comunidade educativa parece ser a maneira mais correta para se referir aos públicos, os quais constituem uma IES. No momento de planejar um Código de Ética Profissional, todos devem ser ouvidos e poderão dar sugestões para que o código seja aperfeiçoado de modo que tenha um significado e, assim, respeitado e aceito pela universidade. Nessa perspectiva, na continuação, será estabelecido o significado e como poderíamos organizar um Código de Ética Profissional para uma instituição.

Como Planejar um Código de Ética Profissional para uma Universidade?

De início, destacou-se que os públicos internos e externos que fazem parte da instituição devem participar do planejamento do código. Essa relação estabelece a gestão democrática da universidade. De acordo com Cóssio (2008, p. 28),

> A gestão universitária na perspectiva de uma institucionalidade democrática não se limita à gestão de recursos ou a sua captação, tampouco se submete aos princípios de capital, como uma organização empresarial, mas assume o caráter público da educação e o papel social que lhe é confiado na produção/veiculação do saber, na manutenção cultural e no estímulo ao pensamento crítico.

A gestão democrática desenvolve a convivência humana, a hospitalidade e reconhece a diversidade. Isso implica no exercício coletivo e participativo nas tomadas de decisões e para novos avanços institucionais e sociais (NUNES, 2015). A IES se relaciona segundo INEP/MEC (2006, p. 213): “1) entre seus elementos componentes (unidades, setores, corpo docente, discente e funcional); 2) com a sociedade e seus interlocutores do mundo empresarial e de organismos da sociedade civil; 3) com órgãos governamentais”. Percebe-se que a gestão

universitária tem a ver com as funções institucionais, ligadas a ciência e a tecnologia. Compreende-se:

> [...] o planejamento institucional estratégico, formalmente representado no Plano de Desenvolvimento Institucional, mas é consubstanciada na organização acadêmica, i.e. do pessoal acadêmico, e na ação acadêmica, formalizada em programas, projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão. A administração dos meios materiais e tecnológicos da instituição acadêmica é parte importante da gestão universitária [...]. Pode-se, pois, considerar que a Gestão Universitária é um fenômeno cultural, produzido pela linguagem, pelos discursos; um fenômeno político, de construção de projetos/idéias, [...]; portanto, um fenômeno de relações/ações humanas (INEP/MEC, 2006, p. 216).

Valendo-se dessas definições, como podemos dar significado a um código? Como organizá-lo? Desse modo, o Código de Ética Profissional pode ser delineado como uma ética aplicada, porque é um "enfoque interdisciplinar que tem em conta contribuições relevantes provenientes dos profissionais afetados, dos pais, dos alunos, da sociedade em seu conjunto e as diversas teorias [...]" (NAVARRO, 2010, p. 44) (tradução minha).

Nesse sentido, a ética aplicada orienta as ações propondo critérios e princípios, por um lado, e normas concretas e conselhos, por outro (NAVARRO, 2010). Nas palavras de Pizzi (2006, p. 15) "Emergem, com muita força, o repensar do conteúdo moral, do agir humano e as consequências de sua práxis".

O caráter ético ocorre nas deliberações coletivas e intersubjetivas, ou seja, quando os envolvidos tomarem decisões com um mínimo de consenso. A participação deve acontecer em comitês de ética e outros espaços de trabalho interdisciplinar (NAVARRO, 2010). Conforme Pizzi (2006, p. 33):

> Diante dessa "demanda social e pública", a ética vê-se obrigada a responder a novas expectativas sociais, contribuindo para a orientação de questões práticas e para a busca de soluções a problemas que necessitem de um respaldo filosófico.

Um Código de Ética Profissional é organizado conforme o comportamento desejado em determinada profissão como, por exemplo, na medicina, na bioética, na economia e para os professores. Nessa acepção, ao organizar um código para uma

IES, possivelmente, deve-se indicar princípios gerais à instituição e, depois, constituir seções separadas: responsabilidades dos docentes, dos técnicos administrativos, dos discentes e com a sociedade; todos definidos como comunidade educativa.

A constituição de um Código de Ética Profissional se difere dos Códigos Deontológicos do âmbito jurídico ou legal. Por exemplo, um Código Deontológico se aproxima mais ao direito do que a ética, posto que a existência dessas normas são características do âmbito jurídico (NAVARRO, 2010). Na esfera das deontologias profissionais propostas por especialistas em Direito e Filosofia a partir de alguma ética filosófica não são um núcleo de um código detalhado, mas um conjunto de princípios gerais para o exercício profissional formulado a partir de principais crenças (aristotélicas, utilitarismo, Kantiano, etc) (NAVARRO, 2010).

Assim, a legalidade é um conjunto de regras de uma sociedade, elas podem estar vinculadas a toda população por parte das autoridades políticas, bem como por meio da acuação física para cumprir as normas a força (NAVARRO, 2010). De acordo com Navarro (2010, p. 30),

> A legalidade, então, pode que, às vezes, não se encaixe bem com a moralidade da pessoa ou da sociedade e, nesses casos, é a própria pessoa ou o povo que podem se sentir violentados a ter que cumprir certas leis, porque as consideram ilegítimas (tradução minha).

Esse horizonte não precisa das reflexões morais ou éticas, porque tais regras deverão ser cumpridas, sem o diálogo ou a concordância de todos. Por outro lado, para delinear um código de ética, é necessário pensar além do dever como norma, mas no sentido do meu próprio comportamento. Nas palavras de Navarro (2010, p. 33):

> Os códigos deontológicos, reflexões da ética e outros recursos semelhantes podem ajudar a formar a consciência moral pessoal, mas não nos liberam de ter que tomar decisões diárias, decisões que

> somos responsáveis ante nós mesmos e perante os outros (tradução minha).

Nessa perspectiva, desenhar um Código de Ética Profissional serve para garantir as boas práticas cotidianas à universidade, tais que proporcionam sentido e legitimidade social. A universidade deve ter autonomia para se organizar internamente e administrar seus recursos, do mesmo modo, necessita ser responsável perante a sociedade (NAVARRO, 2010). Conforme Navarro (2010, p. 252),

> Em definitiva, desde o ponto de vista ético é necessário atender a revitalização moral da instituição universitária, mas este objetivo só será alcançado na medida em que os universitários, os professores muito especialmente, tomem a sério o compromisso com os valores e princípios da universidade republicana (tradução minha).

Em um Código Profissional, a meta da ética, se não melhorar nosso comportamento, ao menos coloca em prática nossa humanidade (NAVARRO, 2010).

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar como seria possível uma IES planejar o seu Código de Ética Profissional. Nesse contexto, destaca-se que a comunidade acadêmica, assim como, o público externo, podem ser compreendidos como uma comunidade educativa. Desenhar um Código de Ética Profissional serve para garantir as boas práticas cotidianas à universidade, as quais lhe proporcionam sentido e legitimidade social. No fim, a meta da ética, se não melhorar nosso comportamento, ao menos coloca em prática nossa humanidade com solidariedade e diversidade.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 dez. 2018.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **“Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária: um**

estudo sobre as IES comunitárias no RS". 2008. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13275/000642611.pdf?sequence=1. Acesso em: 22 dez. 2018.

INEP/MEC. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário**. v. 2. Brasília: INEP/MEC, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estrita da formação profissional de educadores.** In Revista Educação e Sociedade. v. 27, n. 96, p. 843-876, out, 2006. *Dispon*ível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 21 de dez. 2018.

NAVARRO, Emilio Martínez. **Ética Profesional de los Profesores**. 2. ed. Bilbao, Espanha: Desclée de Brouwer, 2010.

NUNES, Valéria Fontoura. **A Categoria Capital Social em Putnam: Delineando Indicadores para a Responsabilidade Social Institucional à Unipampa.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PIZZI, Jovino. **Ética e éticas aplicadas: a reconfiguração do âmbito moral**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss: sinônimos e antônimos.** 3. Ed. São Paulo: Publifolha, 2012.

EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: UMA PROPOSTA DE OFICINA JUNTO À REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JOINVILLE (SC)

Rachel Hidalgo[46]
rachelhidalgomz@gmail.com
Felipe Nóbrega[47]
ffnobregaea@gmail.com

Resumo: Este trabalho trata-se do primeiro esforço organizacional e interpretativo do conjunto de produções audiovisuais realizadas no contexto de um processo de formação continuada em Educomunicação Socioambiental, criado em parceria entre docentes da rede pública de Joinville (SC) e pesquisadores do grupo de pesquisa Ribombo (PPGEA/FURG). A prática possuía como horizonte a instrumentalização de metodologias contemporâneas para o incremento dos ODS's nas escolas, levando em considerção a importância de inovações pedagógicas que pudessem ser replicadas no contexto escolar. Aqui, em caráter parcial, iniciam-se as análises do material por meio de catalogação, já identificando a potência pedagógica a ser problematizada sob a ótica dos campos da Educomunicação e da Educação Ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Educomunicação, Produção Audiovisual.

Introdução

A rede publica municipal de Joinville-SC iniciou em 2012 um processo de transformação pedagógica junto aos seus Centros de Educação Infantil CEI's – segmento público que trabalha com alunos entre 0 e 6 anos de idade. A partir de um projeto chamado Reinventando o Espaço Escolar as instituições passaram a projetar e consolidar uma série de reorientações tanto físico-estruturais, como pedagógicas no âmbito do ensino-aprendizagem.

Para implementar essas mudanças, a gestão pública optou por alicerçar-se em uma série de parâmetros vinculados às Organizações das Nações Unidas, inseridos criticamente no debate por uma agenda ambiental contemporânea face às

[46] Doutoranda com bolsa CNPq em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEA/FURG. Este trabalho é produto de pesquisa em metodologias contemporâneas realizado por meio do grupo de pesquisa Ribombo.

[47] Doutorando com bolsa CAPES em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEA/FURG. Este trabalho é produto de pesquisa em metodologias contemporâneas realizado por meio do grupo de pesquisa Ribombo.

mudanças globais em curso. É dessa forma que os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável - ODS's são introduzidos enquanto indicadores, e com isso surge um vínculo entre o grupo de pesquisa Ribombo (PPGEA/FURG), com o trabalho realizado na cidade.

O Ribombo passou a realizar com as docentes um processo de formação continuada que possuía como horizonte a instrumentalização de metodologias contemporâneas para o incremento dos ODS's nas escolas, em uma mediação de saberes que compreendia a importância da apreensão de inovações pedagógicas que pudessem ser replicadas no contexto escolar. É assim que a Educomunicação Soioambiental surge como elemento a ser explorado como teoria e prática, para que fosse possível compreender o alcance desse que é um recurso científico localizado junto ao campo da Educação Ambiental, e que dialoga diretamente com as proposições dos ODS's.

É sobre as produções originadas dessas formações que iniciaram em agosto de 2018, e culminaram em março de 2019, que o presente texto se debruça, sistematizando o primeiro conjunto de dados oriundos do material audiovisual criado pelas professoras e gestoras dos CEI's. Salientamos a condição de análise inicial de um conjunto de registros que, ainda em catalogação, irá merecer reflexões plurais por parte do grupo de pesquisa em futuras publicações. Sendo esse o primeiro esforço organizacional e interpretativo, reconhecemos seu caráter parcial, porém também acreditamos ser possível estabelecer alguns parâmetros básicos que possam localizar essa discussão que envolve, sobremaneira, os fundamentos da Educação Ambiental e suas possíveis contribuições ao atual cenário de crise.

O material – sistematização

Identificado nos movimentos sociais anti-ditaduras na América Latina, a Educomunicação localiza-se na intervenção social como um outro conceito do *fazer* comunicativo. Este desloca-se do eixo da mídia para o eixo do ecossistema

comunicativo (MARTÍN-BARBERO, 2000), tratando das pessoas e do conhecimento por meio da troca e negociação de sentidos. Assim também colocou Freire (1983, p. 91) quando menciona que “a educação é comunicação, é diálogo (...) um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Por fim, complementando-se na companhia do adjetivo socioambiental, trata da dimensão pedagógica dos processos comunicativos ambientais (BRASIL, MMA, 2008).

Utilizando tal campo teórico como base, o primeiro encontro com o grupo de professoras para produção de material audiovisual ocorreu em Agosto de 2018, com 46 participantes ao longo de um turno de trabalho. Desse momento foram elaborados 9 vídeos, os quais foram analisados em sua íntegra, sem qualquer processo de edição quanto ao material filmado. Já o segundo grupo de produções é oriundo do encontro de março de 2019, quando a atividade com cada grupo docente ocorria ao longo de dois turnos em cinco dias. Com isso foram criados 16 vídeos no decorrer dessa semana de março, com 172 participantes.

Para fins de entendimento, é preciso compreender o cenário metodológico-formativo que gerou a produção desses materiais. Assim, as oficinas ocorriam mediadas por três profissionais: uma jornalista, um educador da rede pública e um cineasta. Isso privilegia não só uma perspectiva interdisciplinar necessária a esse tipo de trabalho, mas, sobretudo, o circuito de referências epistemológicas que está no cerne da atividade educomunicativa, quando se está diante de saberes do campo pedagógico e do campo da comunicação, ambos em constante intersecção em relação à metodologia.

A formação, nos dois casos, ocorreu com roteiro semelhante: abertura com acolhida e reconhecimento do acúmulo já presente na rede; sensibilização pedagógica abordando a escola na contemporaneidade; abordagem técnica adaptável ao uso da câmera de um celular; produção audiovisual em grupos; acompanhamento do processo; e apresentação dos vídeos com audiência crítica. Como elemento central, estava o trabalho junto aos ODS’s. Os dezessete elementos orientaram o debate e funcionaram como temas a serem trabalhados junto às produções.

Nesse caminho, o que diferencia o primeiro grupo, de agosto, do outro é o tempo de trabalho. Esses, como já referenciados, realizaram essa formação em

apenas um turno, quando houve uma forma condensada de apresentação da oficina, o que precisa ser levado em consideração quando da análise a seguir.

O reconhecimento do repertório já presente nas professoras ao abordar metodologias qualitativas, trazer à tona os ODS's, e mesmo suas atividades já reconhecíveis ao longo do processo que teve início em 2012 é fundamental. Isso valoriza o trabalho e traz ao momento de uma fala necessária ligada ao contexto pedagógico em que atuam, daí uma mediação que pense nos termos da realidade escolar. O uso de elementos como o audiovisual nesse tipo de ambiente causa impactos, apresenta não só possibilidades, mas algumas limitações que precisam ao contrário de serem omitidas, problematizadas em prol do processo.

No último momento, acontecia, então, a apresentação do material, quando o grupo de professoras, antes de iniciar a projeção, apresentava o trabalho com o interesse central no processo de elaboração do vídeo. Após todas as exibições, ocorria um debate sobre o conteúdo quando se buscam aprofundamentos da temática trabalhada.

É seguindo esse percurso das oficinas que foram alcançados o seguinte resultado, em termos de produções audiovisuais no formato curta metragem:

	FILME	TEMPO	HISTÓRIA/ASSUNTO
GRUPO 1	Jacaré Fritz	00:00:41	História sobre um jacaré que habitaria as águas da região e hoje serve como lenda urbana
	Lembranças	00:01:20	Memórias sobre os recursos hídricos da cidade
	A solução é a Educação	00:01:39	Problemas ambientais locais a partir das notícias na imprensa
	A procura da água	00:00:52	Exploração dos sons do ambiente e passagem de tempo
	E amanhã?	00:0027	Desperdícios de água no cotidiano
	A história do copinho	00:01:41	Discussão sobre resíduos

	A chuva e a poluição	00:01:28	As águas da chuva e o acúmulo de resíduos na área urbana
	Cadê a água?	00:00:37	Desperdício de água no cotidiano
	Cartão Vermelho	00:01:33	O desperdício e mal descarte dos plásticos nas áreas urbanas
GRUPO 2	Jornal Ambiental	00:02:31	Jornal Ambiental: aquecimento nas cidades
	Capacidade não tem Gênero	00:01:10	Preconceito de gênero no ambiente de trabalho
	Desperdício	00:01:50	Desperdício de objetos do cotidiano, e possibilidade de reutilização
	Pare	00:01:33	A água no planeta e os cuidados que devemos ter
	A busca de trabalho	00:05:00	A discussão sobre trabalho e cooperação em uma comunidade escolar
	Programa Ambiental	00:04:32	Encontro Ambiental; recriação de um programa de auditório debatendo o caso dos trabalhos de Joinville/SC
	Todos podem participar	00:02:56	Inclusão de todos os estudantes no ensino público e convívio com as diferenças e tolerância
	Horta Escolar	00:04:17	Apresentação/entrevista sobre a horta escolar
	Violência na escola	00:02:12	Discussão sobre o que é brincadeira e o que violência no contexto escolar
	O coletivo	00:02:37	Criação de uma corrente do bem junto às práticas no ambiente escolar
	A busca por emprego	00:02:14	Trabalho e gênero
	O que estamos fazendo com o planeta?	00:02:13	Mudanças ambientais globais
	Vacinação	00:04:39	Importância da vacinação para todos
	Febre Amarela	00:02:13	A importância da vacinação da febre amarela
	Horta escolar	00:05:15	Valorização de uma horta no espaço escolar
	Saúde do profissional	00:02:45	Valorização da atividade física

É possível perceber com clareza a diferença de produção dado as condições estruturais de formação, porém isso não impede de problematizar os conteúdos

abordados pelos vídeos, quando nos debruçamos sobre um refinamento dos itens trabalhados em categorias que se aproximem de noções fundamentais ligadas ao referencial temático-epistemológico em ambos os casos. Isso leva a seguinte construção geral:

TEMA AMBIENTAL	Nº DE VÍDEOS
Água	5
Resíduos Sólidos (Plástico)	4
Trabalho	3
Saúde	3
Mudanças ambientais globais	3
Questões ambientais locais	2
Horta Escolar	2
Inclusão	1
Violência	1
Outros	1

Dos 25 vídeos, a temática Água acaba por se sobressair em função da própria organização das formações, já que dos 5 materiais referentes, quatro estão localizados no primeiro grupo - apenas 1 abordou esse assunto no grupo que passou pela formação em março de 2019. Sendo esse um dos itens presentes nos ODS's, é também o mais popular, e arraigado junto às docentes como temática ambiental, como se pode perceber no levantamento dos dados.

Porém, o que pode parecer consolidação também pode omitir o fato de que, sendo o mais comum, torna-se o mais "fácil". Tal compreensão vem do conteúdo elaborado em cada uma das 5 produções, quando percebemos que todas voltaram seus discursos para o fator "desperdício" sempre ligado a atos individuais, desvinculando o tema de ações que transcendem o "fechar uma torneira" para uma qualidade ambiental mínima na contemporaneidade, e sua projeção de futuro.

Quanto aos vídeos que efetivam o tema dos Resíduos Sólidos todos se dedicaram ao descarte do plástico em ambientes urbanizados, optando por diferentes estratégias para difundir tais ideias, desde o consumo individual até a falta

de consciência pública. Surgiu também, nesse tema, a questão das chuvas que, pela sua constância, acabam por revelar o descarte inadequado desse tipo de produto, quando os entupimentos prejudicam o escoamento adequado desse fenômeno.

Os 3 vídeos que tratavam do conceito de trabalho – que se vincula ao item 8 dos ODS's, voltado a questão do emprego – apresentaram, junto a isso, discussões de gênero. Dois deles abordaram mais do que a desvantagem salarial, mas a centralidade da mulher na promoção da renda familiar nos dias de hoje, e a necessidade de criar um ambiente de respeito a partir dessa condição. O mesmo repercute em uma segunda produção a partir da noção de um contexto de trabalho que respeite as diferenças. E um terceiro apresentou uma prática já existente em um dos CEI's, onde existe uma experiência do que seriam os "classificados escolares", quando é exposto um quadro em que os responsáveis pelos alunos podem oferecer serviços, da mesma forma que buscar serviços, dramatizando uma situação em que esse tipo de estratégia pode colaborar para o incremento de um dos objetivos traçados como horizonte pedagógico a partir dos ODS's.

As produções referentes à saúde se preocuparam em evidenciar a importância da vacinação em dois casos, um específico à Febre Amarela trazendo à tona um elemento do cotidiano, e dialogando com uma necessidade prevista também na concepção de cuidado com o próprio corpo, como já apresentava tanto o Tratado de 1992, como os correntes parâmetros internacionais que a rede municipal utiliza. O segundo vídeo ainda se debruça sobre isso, quando, efetivamente, trata da necessidade de uma alimentação de qualidade e a importância da atividade física.

As mudanças ambientais globais são tratadas em todos os casos no formato de jornal, como assuntos gerais, sem aprofundamentos maiores. Assim são considerados elementos ligados a fenômenos naturais, como catástrofes e o aquecimento global, surgindo a partir da apresentação de uma previsão do tempo evidenciando tal situação. Já as questões locais são abordadas da mesma maneira, um caso ligado à memória local, quando apresenta a história de um animal que viveria escondido nas águas da cidade, e em outro falando sobre o próprio município de Joinville em suas transformações nos últimos anos.

A horta escolar aparece como elemento central em dois vídeos, valorizando uma prática já realizada nos CEI's, reconhecida pelas professoras e levadas à tela como referencial a ser explorado. Apenas 1 vídeo trouxe à questão da inclusão social no contexto escolar, quando uma situação central no curta metragem mostra a importância de perceber a todos dentro da instituição escolar, para que cada atividade seja feita sob esse horizonte e, assim, alcançar uma inclusão com maior qualidade pedagógica.

A violência surgiu, inusitadamente, do lúdico. Isso pelo fato do tema ser trabalhado a partir do questionamento do uso de brinquedos que imitam uma arma no ambiente escolar. E, por fim, o que foi considerado como "outros", diz respeito a um vídeo que recria uma prática pedagógica chamada de "Corrente do bem", quando uma ação desencadeia uma série de ações positivas dentro de um grupo.

Considerações finais

Como um primeiro corpo a corpo entre os pesquisadores e a matéria produzida no contexto do processo formativo em Educomunicação Socioambiental, aqui foi considerado, de forma prioritária, apresentar o contexto da prática e os resultados que ilustram seu potencial teórico-pedagógico por meio de sistematização. Esta, que favoreceu a visualização dos temas abordados em cada vídeo, duração e ligação com os ODS's, permitiu refletir a cerca de seus conteúdos para dar o passo inicial de um percurso de pesquisa que irá passar por outros refinamentos – levando em conta a diversidade das produções que foram realizadas pelas docentes e que, além disso, dado seu contexto, alcançam ainda outros desdobramentos que correspondem à Educação Ambiental a partir do campo educomunicativo.

Se considerou publicizar tal movimento organizacional para que, desde já, possamos nos valer desse universo construído pelas docentes, junto aos ODS's no âmbito da rede pública há sete anos, para identificar maneiras de sobrepor tais

experiências a partir da instrumentalização do suporte audiovisual. Outrossim, a investida da catalogação e interpretação, com base nos fundamentos da EA, já acena para novas oportunidades de debates, relacionadas com uma agenda ambiental que não dissocie os problemas ambientais dos sociais.

Por fim, de um escopo que retoma as premissas da ação-reflexão-ação, compreendendo, assim, a importância de elaborar um material pedagógico que tanto comunica sobre algo como exerce significado a quem produz, o esforço empreendido está na preocupação em criar mais do que um produto final com o conjunto de curtas metragens. A relevância do suporte audiovisual nesse contexto está no *estar* junto ao longo do processo, tornando significativa a experiência que não possui um final, mas sim transforma-se em um ponto de partida para o diálogo democrático e crítico daquilo que foi problematizado.

Referências

BRASIL, MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO INSTITUCIONAL E CIDADANIA AMBIENTAL. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Programa de Educomunicação socioambiental**: comunicação popular e educação. Brasília: MMA, 2008. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/txbase_educom_20.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

MARTÍN-BARBERO. Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar *In*: **Revista Reflexiones Académicas**, no.12, p.45-57, Santiago: Universidad Diego Portales, 2000. Disponível em: http://nuso.org/media/articles/downloads/2878_1.pdf. Acesso em 03 de janeiro de 2019.

TRAJBER, Rachel. Educomunicação para coletivos educadores *In*: **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**, 2005. Disponível em:

http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros.pdf. Acesso em 3 de janeiro de 2019.

TRATADO de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Rio de janeiro, v. 9, 1992. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf. Acesso em 20 de dezembro de 2018.

TRIVIÑOS, Nibaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. Editora Atlas, São Paulo, SP, Brasil.

EIXO II - CURRÍCULO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTÁGIOS NAS LICECIATURAS

ALFABETIZAÇÃO COMO UM PROCESSO SIGNIFICATIVO

Adrielly Lemos Corrêa[48]
adrielly_lc@yahoo.com.br
Suelen Maciel dos Santos Hermann [49]
suelen-hermann@bol.com.br

Resumo: O presente trabalho tem como proposta a apresentação do projeto que está sendo desenvolvido em conjunto com o Programa de Iniciação a Docência (PIBID) na Escola Estadual de Ensino Fundamental 13 de Maio. Com o objetivo de não apenas ensinar as crianças a lerem e escreverem, mas também a explorarem o universo da literatura, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. As atividades iniciaram com um teatro, em que as crianças tiveram o primeiro contato com as letras do alfabeto. Para os dias seguintes, foram trabalhadas as letras do alfabeto, associadas a inúmeras atividades lúdicas. Por fim, foi realizada uma festa para o boneco “Seu Alfabeto” com atividades voltadas para as letras. Assim, foi possível perceber o nível de aprendizagem em que cada criança se encontrava e a partir desse instante repensar em propostas que potencializem cada um, levando em conta que os seres são singulares e influenciados pelas aprendizagens que já carregavam em sua caminhada seja na Educação Infantil ou em casa, de maneira informal.

Palavras-chave: alfabetização**,** formação integral, sujeito.

Introdução

O presente trabalho propõe apresentar o projeto que está sendo desenvolvido em conjunto com o Programa de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, na Escola Estadual de Ensino Fundamental 13 de Maio, além de destacar suas potencialidades na alfabetização das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

A intenção é explorar o universo da literatura ao propor atividades diversas que instiguem a curiosidade, estimule a leitura, escrita e torne o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo. Nesse sentido, a busca incessante por uma prática que se desvincule daquela tida como tradicional é muito importante para que as crianças não percam o interesse sobre o que está sendo ensinado, mas

[48] Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
[49] EEEF 13 de Maio.

também não se perca o foco, que é a alfabetização dentro da perspectiva do letramento.

Além disso, não há como desassociar a questão de que cada sujeito é singular e carrega diferentes conhecimentos prévios, assim é importante levar em conta que nem todos se encontram no mesmo ritmo de aprendizagem, porém todas as crianças são capazes de aprender, desde que sejam estimuladas para esse processo.

Desenvolvimento

A primeira atividade desenvolvida foi o teatro intitulado “Seu Alfabeto e o sumiço das letras”. Para dar continuidade à prática, foram montadas e distribuídas apostilas, contendo todas as letras do alfabeto (A-Z), sendo que estas foram trabalhadas uma a uma diariamente. Assim, conforme a atividade proposta, cada uma das páginas da apostila foi se constituindo a partir da identidade de cada criança, na forma de pintar, recortar, escrever, fazer suas leituras etc.

Em se pensar nas hipóteses de escrita das crianças, buscamos sempre construir e pensar em atividades de acordo com o nível em que elas se encontram, partindo do estímulo a novas aprendizagens.

De acordo com Magda Soares, em uma entrevista ao site Plataforma do Letramento, a alfabetização e o letramento são duas aprendizagens diferentes, mas que devem ocorrer de forma articulada, juntas e associadas, pois deve-se pensar em alfabetizar letrando, pois alfabetizar é ler e escrever as palavras, de acordo com os sons das letras, o que nada mais é do que trabalharmos a consciência fonológica, e ao mesmo tempo fazer uma leitura e compreensão de mundo, de interpretação, de entender o que está escrito, dos usos sociais da língua escrita e práticas da leitura.

Sendo assim, a leitura e as conversas em torno dos textos são situações propícias para o desenvolvimento das linguagens. Por meio delas, as crianças têm a

chance de conhecer os diversos usos e possibilidades que a língua materna oferece para narrar, explicar, descrever, definir, rimar.

A leitura feita pela professora e pelas pibidianas, permite que os alunos observem que o texto é sempre um convite ao riso, à indignação, à seriedade, à comoção, à descoberta, à beleza, à ampliação e às associações. A progressiva construção de intimidade com a cultura escrita favorece que os alunos, mesmo muito antes de saberem ler convencionalmente, arrisquem hipóteses sobre o que a escrita representa porque vão, aos poucos, percebendo certas regularidades. Ao observarem e escutarem as leituras feitas, os alunos têm a chance de aprender como manejar e como transitar pelos vários textos em seus diferentes suportes (livro, jornal, carta etc.), o que lhes abre as portas da construção de sentidos para os diferentes gêneros.

A literatura infantil é um importante recurso no desenvolvimento da fantasia e na linguagem infantil por ser lúdica e prazerosa.

> Histórias como: Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, Cinderela, o Lobo Mau e todos os seus companheiros continuam sendo os antídotos mais eficientes contra as angústias e temores infantis. Quando essas histórias são apresentadas às crianças, os personagens podem ajudá-las a se tornarem mais sensíveis, esperançosas, otimistas e confiantes na vida. A fantasia é fundamental para o desenvolvimento emocional da criança. Nessas histórias, a criança se identifica mais facilmente com os problemas dos personagens. Ao mergulhar com prazer no faz-de-conta, as crianças dão vazão às próprias emoções (DA RESSURREIÇÃO, 2005).

Ao ouvir uma história, a criança fantasia, vive, age, estabelece relações, constrói valores, representa papéis, “organiza” internamente experiências vivenciadas que lhe foram agradáveis ou não, desenvolvendo habilidades de lidar com as emoções e resolver situações problemas da vida real, entendendo assim, a importância do acesso ao mundo literário, desenvolvendo também o gosto pela leitura e escrita de forma prazerosa, pois as habilidades de ler e escrever fazem parte da condição humana, pois o sujeito que lê e escreve com autonomia participa de forma crítica da sociedade atual.

Desta forma, propomos conhecimentos de diferentes áreas, contemplando os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas no ciclo de alfabetização e

letramento, observando a faixa etária das crianças, o interesse, desenvolvimento, avanços e limites, despertando assim, o interesse pela leitura e pela escrita.

Associado a esse exercício, é importante destacar que foram propostas outras práticas, como filmes, contação de histórias, textos coletivos, atividades lúdicas, brincadeiras e jogos, contemplando outras linguagens e contribuindo para uma formação integral, ao trabalhar com questões além dos conteúdos conceituais, procurando manter um enfoque na literatura, pois como afirma Barros (2013) é através da leitura que a criança desenvolve sua imaginação e senso crítico.

Dessa forma, a avaliação se deu de forma processual, partindo da observação do aprendizado de cada aluno durante as aulas, destacando o que é perceptível no progresso de cada um de forma individual, diante das dificuldades que apresentavam anteriormente. Segundo Matias (2018) é importante que cada detalhe seja avaliado, cuidadosamente, fazendo com que a avaliação possa servir de apoio ao processo de aprendizagem.

Ademais, a turma “adotou” um boneco, chamado “Seu Alfabeto”, em que cada dia um aluno se responsabiliza em levá-lo para casa e contar-lhe uma história junto aos pais, ampliando o campo de aprendizagem e aproximando os pais daquilo que está sendo desenvolvido em sala de aula.

Para finalizar essa etapa do projeto foi realizada uma festa de aniversário para o boneco “Seu Alfabeto”. Essa atividade consistiu na divisão das crianças em seis grupos de atividades. Cada um desses grupos continha três crianças e uma pibidiana responsável pela atividade, onde cada grupo de crianças participava por mais ou menos vinte minutos e ao sinal da professora, trocavam de atividade, fazendo assim, um circuito/rodízio de atividades, onde todos os alunos passavam por todas as atividades. As atividades realizadas foram variadas e de acordo com a temática da festa: alfabeto móvel, alfabeto com massinha de modelar, “Animalfabeto” e suas letras personalizadas, jogo da memória, dominó e pintura com legenda alfabética. Assim, através de jogos, leituras e pinturas foram relembradas

todas as letras já trabalhadas e todos puderam participar com entusiasmo de todas as atividades realizadas.

Foi possível notar que algumas das crianças conseguiram reconhecer a maioria das letras com facilidade e relacionaram com outras palavras distintas daquelas trabalhadas em sala de aula, mostrando que a aprendizagem foi significativa. Todavia, isso não foi observado na totalidade da turma, o que evidencia novamente que tratamos de seres singulares que não possuem o mesmo ritmo de aprendizagem. Conforme afirma Zabala (1998, p. 34)

> [...] as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais.

Dessa forma, essa discrepância que entre os saberes dos sujeitos, desde a forma correta de segurar a tesoura até o conhecimento de certas letras foi construído ao longo de suas vidas, através de seus aprendizados na Educação Infantil ou até mesmo em casa, de maneira informal.

Por isso, para as propostas seguintes será importante realizar atividades distintas com o intuito de potencializar cada um, fazendo com que desse momento em diante seja possível trabalhar conforme a dificuldade de cada um.

Considerações finais

Nesse sentido, espera-se que a aprendizagem possa ir além do aprender a ler e escrever, despertando a imaginação e a crítica, estimulando também a interpretação, ao estabelecer contato com diferentes gêneros textuais.

Observa-se o quão importante é levar em consideração o interesse dos alunos, não deixando de trabalhar o que é necessário, mas os levando a ter uma visão de mundo e/ou de sociedade através de atividades lúdicas e prazerosas,

despertando o interesse pela leitura, assim como ampliar o vocabulário através da literatura.

Referências

BARROS, Paula Rúbia Pelloso Duarte. **A construção da literatura no processo de aquisição da leitura.** Lins: São Paulo, 2013.

DA RESSURREIÇÃO, Juliana Boeira. **A importância dos contos de fada no desenvolvimento da imagnação**. Pós-graduação em Novas Abordagens em Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa Faculdade Cenecista de Osório, 2005.

MATIAS, Marcia Nunes Batista. **Avaliação na Alfabetização**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 01, Vol. 04, pp. 79-92, Janeiro de 2018.

PLATAFORMA DO LETRAMENTO. Disponível em: http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalhe/393/magda-soares-discute-como-mediar-o-processo-de-aprendizagem-da-lingua-escrita.html. Acesso em: 09 jun. 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O MONITOR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Ariane Quevedo Acosta[50]
ariane.quevedo70@gmail.com
Daniele Simões Borges [51]
daniele.uab@gmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta um recorte da pesquisa que está sendo desenvolvida para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. O mesmo tem como objetivo compreender o significado pedagógico da experiência da monitoria de inclusão a partir da análise da minha trajetória acadêmica durante o curso de licenciatura em Pedagogia e apresentar um relato das minhas percepções com base na experiência de monitoria. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que teve como meio de produção de dados a análise do relato e reflexões referentes a experiência como monitora da inclusão. Partindo disso, concluímos que as experiencias adquiridas no estágio não-obrigatório de monitoria propicia ao acadêmico de licenciatura uma aproximação com a profissão docente, produzindo significados que irão repercutir em sua ação profissional. Essa oportunidade propiciou a observação das ações da escola em relação ao desenvolvimento dos sujeitos da inclusão, a contribuição de estratégias pedagógicas propostas e a importância da qualificação dos profissionais da instituição escolar que vem a somar neste processo.

Palavras-chave: Monitor, Formação Inicial, Experiência.

Introdução

O presente trabalho apresenta um recorte da pesquisa que está sendo desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC para obtenção do título de Pedagogia. Desse modo, neste artigo temos como objetivo compreender o significado pedagógico da experiência da monitoria de inclusão a partir da análise na trajetória acadêmica de uma estudante do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

O interesse por este tema deu-se por trabalhar como monitora da educação inclusiva em uma escola de ensino fundamental no município de Rio Grande/ RS. Nessa experiência, minha atribuição era de acompanhamento pedagógico de com

[50] Acadêmica do 7º semestre do Curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
[51] Orientadora da Pesquisa, Pedagoga e Doutora em Educação em Ciências e Professora Substituta na Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

uma menina com paralisia cerebral e que consequentemente fazia o uso de cadeira de rodas, e assim, devido as suas limitações necessitava de um monitor para auxiliá-la nas suas atividades escolares.

O estágio como monitor da educação inclusiva me despertou o interesse por se tratar de uma experiência de aproximação com a docência, por ser dentro das instituições escolares. Também, pois, grande parte dos licenciandos da turma de pedagogia já atuava como monitor nas escolas do município, e, nos momentos de diálogo os estudantes relatavam constantemente sobre suas vivencias como monitores. Pensando que a inclusão é um grande desafio para a prática docente e por se tratar de um assunto que está sendo muito discutido atualmente, acredito que essa experiência em estar diretamente imerso ao cotidiano das escolas regulares pode produzir a articulação dos diferentes saberes que compõem o saber-fazer do professor.

Esta pesquisa é um trabalho de natureza qualitativa que tem como corpo de análise o relato da experiência que perdurou durante os dois anos de atuação como monitora da inclusão de uma estudante do curso de Pedagogia da FURG. Para produção dos dados foi construído uma narrativa com as vivências e indagações mais significativas. Após, foi realizada leitura atenta do texto e foram recortados trechos e ideias mais recursivos da escrita, as mesmas serão apresentadas no tópico de discussão dos achados da pesquisa.

Para tanto, nesse texto, visando sua organização, no primeiro momento irei apresentar a discussão teórica que irá compor uma parte do TCC e em um segundo momento um relato das minhas percepções com base na experiência de monitoria.

Compreendendo o monitor da inclusão

A monitoria da educação inclusiva tem se caracterizado como uma experiência presente na trajetória formativa de muitos estudantes dos cursos de

licenciatura. Trata-se de um estágio não-obrigatório que embora não pertença ao currículo dos cursos, fez parte da vida acadêmica de boa parte dos estudantes.

Em sua maioria, os alunos do curso de pedagogia realizaram o estágio não-obrigatório como Monitor da Educação Inclusiva nas escolas do município, tal atividade desperta o interesse dos estudantes enquanto uma possibilidade de experiência dentro das escolas. O estágio também possibilita aos estudantes um auxílio financeiro, visto que essa remuneração contribui para a manutenção da sua vida acadêmica, seja com transporte, alimentação, xerox, etc. Outra vantagem da monitoria é a possibilidade de utilizar as horas de trabalho na função para comprovação de horas complementares, já que é preciso realizar atividades extracurriculares para concluir a graduação.

Do ponto de vista da trajetória acadêmica tais atividades propiciam experiências ricas para a formação inicial, e permitem ao acadêmico enxergar a teoria e a prática de forma indissociável.

A figura do monitor da inclusão surge na perspectiva da Educação Inclusiva que por meio do Decreto n° 7.611/2011 garante a obrigatoriedade da matrícula do aluno da educação especial na escola de ensino regular. A partir dessa assertiva as escolas devem não apenas dar direito a matricula, mas promover também o acolhimento pedagógico dos estudantes incluídos visando dar condições para o desenvolvimento do seu aprendizado.

O Monitor é a pessoa que acompanha o aluno incluso no desenvolvimento das suas atividades diárias dentro e fora das dependências da escola. O Monitor faz a mediação das situações e relações, agindo como facilitador no processo educativo do aluno.

Sob uma perspectiva inclusiva enquanto acadêmica de Pedagogia, futura professora, essa experiência é uma oportunidade para relacionar as práticas exercidas com todo o conteúdo estudado ao longo do período de formação. Este contribui positivamente para se pensar as práticas futuras, caracterizado por uma reflexão acerca dos desafios que a carreira possui e construção de uma identidade docente condizente com a Educação Inclusiva.

Análise da Experiência como Monitor da Inclusão: sentimentos, ideias e reflexões

> É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (LARROSA, 2002, p. 25-26).

A atividade de monitoria se caracteriza enquanto uma experiência, pois conforme o excerto acima possibilita transformação, no sentido que produz significados na vida estudantil e na vida do outro. É também um processo de reflexão e ação, posto que através das experiências e vivências na monitoria da inclusão é possível estabelecer um olhar de mudança perante estes sujeitos que compõem o cenário da sala de aula na contemporaneidade. Ademais, as reflexões e os significados que podem ser construídos a partir desta prática constituem ideias e fazeres sobre a prática docente.

E, enquanto acadêmica de Pedagogia, futura professora, essa experiência, como monitora é uma oportunidade para relacionar as práticas exercidas com todo o conteúdo estudado ao longo do período de formação. Esta contribui positivamente para se pensar nas práticas futuras, caracterizado por uma reflexão acerca dos desafios que a carreira possui e construção de uma identidade docente condizente com a Educação Inclusiva. Souza Freire (2012), discorre sobre a Educação Inclusiva:

> A educação inclusiva reconhece e respeita todas as diferenças existentes, reconhece as limitações e conhece as necessidades específicas de cada aluno. Essa educação é pautada no atendimento às necessidades dos educandos, fazendo-se necessário que se rompa com velhos paradigmas, de maneira que seja efetivada uma "revolução" na inclusão que se propõe. Precisa-se, pois, obter um sistema educacional inclusivo, na definição ampla deste conceito, é imprescindível que se parta do princípio de que todas as crianças podem e devem aprender que se respeite todas as diferenças existentes entre os alunos e que a metodologia pedagógica atenda às necessidades de todos os discentes. É necessário ter uma visão holística da situação. Atitudes dinâmicas, flexíveis, lúdicas,

> abrangentes, que se distanciem do limitado, do separatista, atitudes voltadas para uma escola cidadã, livre de preconceitos, limitações, em que a diferença seja realmente valorizada. (SOUZA FREIRE, 2012, p. 4).

Desse modo, o estágio como Monitor da Educação Inclusiva foi uma etapa importante tanto para o desenvolvimento profissional quanto para o acadêmico, assim como uma possibilidade de reflexão sobre a contribuição do monitor para o desenvolvimento do aluno com necessidade especifica, mesmo que este não possua formação específica na área de Educação Especial, mas a partir da fundamentação teórica apresentada no curso de pedagogia consegue desempenhar seu papel com êxito. Mousinho *et al*., (2010), aponta sobre a importância de haver um preparo prévio para trabalhar com estes estudantes, assim como formações, de modo a contribuir positivamente para o seu desenvolvimento da criança inclusa. “Quanto mais os profissionais que assistem a criança estiverem preparados, maior será o desenvolvimento dela e, consequentemente, o êxito profissional daqueles que nela investem.” (p.104)

A autora, ressalta para a importância e necessidade das escolas possuírem um professor com formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE), visto que este profissional contribui muito para o trabalho dos professores e dos monitores com os alunos inclusos, assim como atua orientando as famílias e os demais agentes da Educação Inclusiva. Inúmeras vezes durante o período em que atuei como mediadora, contei com o suporte da professora da sala de recursos que sempre foram muito valiosos para minha atuação.

As funções exercidas pelo monitor exigem do mesmo uma noção de responsabilidade muito grande, já que desenvolve atividades que complementam o trabalho do professor e, portanto, requer comprometimento e dedicação por parte do acadêmico.

Atuei como monitora da inclusão em uma Escola De Ensino Fundamental na Vila da Quinta, no município de Rio Grande, com uma menina cadeirante durante dois anos, iniciei em julho de 2016 e conclui em julho 2018. Foram dois anos de muitas aprendizagens e desafios. Desafiador principalmente no que diz respeito à

falta de formação para atuar fornecendo o suporte aos professores nesse processo de inclusão, presente em minhas memórias que:

> *Ao trabalhar como Monitora da Educação Inclusiva percebi que seria necessário ter um conhecimento mais amplo sobre inclusão para acompanhar uma criança deficiente, e de fato contribuir para a Educação Inclusiva. Nesse sentido, foi preciso pesquisar e buscar um aprofundamento em documentos de cunho teórico sobre a especificidade da aluna que iria monitorar.* (Narrativa da monitora).

No trabalho com crianças inclusas é preciso estabelecer uma relação de confiança para com a mesma. Nesse sentido, tanto o monitor, quanto professor precisam desenvolver com o estudante uma relação de afetividade, pois ao desenvolver essa prática em sala de aula contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos. Mattos (2008, p. 5), corrobora com esta perspectiva ao apontar que:

> A afetividade é um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar. É a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula, na busca da inclusão de qualquer educando na escola. Entende-se a diferença como a especificidade de cada um, em seus múltiplos e complexos comportamentos. Entende-se, ainda, a diferença como o vivido de cada um, em sua realidade social e cultural. Entende-se, mais ainda, que a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que ele percebe quando entra no ambiente escolar. Esses fatores e tantos outros podem facilitar a permanência e a aprendizagem.

Portanto, o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança, professor-aluno e aluno-monitor, que irá promover o processo de aprendizagem. A construção da afetividade com a criança inclusa é o ponto de partida para o trabalho com ela e para o processo de inclusão do estudante, pois este é um fator essencial para que a interação aconteça, e assim estabelecer vínculo com o estudante contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento.

> *Ao iniciar minhas atividades na escola, constatei que o desenvolvimento de aspectos cognitivos e afetivos, dependem um do outro para o seu progresso. Nossa relação afetiva, se estabeleceu por meio de relações afetivas não necessariamente por contato corporal, através de beijos e abraços, mas também com palavras de incentivo ou elogios*. (narrativa monitora)

Nesse sentido, com a menina em era monitora não foi diferente, mas por ser uma criança muito carismática, ela facilmente conquistava o carinho de todos da escola.

O monitor acompanha o aluno incluso no desenvolvimento das suas atividades pedagógicas dentro e fora das dependências da escola, assim como auxilia, se necessário, nas idas ao banheiro e na alimentação, porém sempre buscando desenvolver a autonomia e independência deste. O mesmo, se coloca entre o estudante e as situações vivenciadas por ele, mediando situações e relações, com a professora e com os colegas da turma, atuando como facilitador no processo educativo do aluno. Nesse sentido Mousinho (2010), defende esta ideia ao afirmar que:

> A principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depare com dificuldades de interpretação e ação. Logo, o mediador pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola. O mediador também atua em diferentes ambientes escolares, tais como a sala de aula, as dependências da escola, pátio e nos passeios escolares que forem de objetivo social e pedagógico. Também pode acompanhar a criança ao banheiro, principalmente se estiver com objetivo de desfralde, auxiliando nos hábitos de higiene, promovendo independência e autonomia no decorrer da rotina. (MOUSINHO *et al*., 2010, p.95)

A proposta da monitoria dava-se através de contribuições nas adaptações curriculares, propostas de atividades, facilitando o atendimento da professora às crianças incluídas, de forma que pudesse atender também os demais alunos da turma, sempre buscando a inclusão efetiva das mesmas em todos os ambientes escolares. A partir da observação do trabalho da professora que acompanhei, e minhas possíveis contribuições, me inspiram a ser uma docente que busque sempre

por estratégias metodológicas que contribuam para o pleno desenvolvimento dos alunos e inclusão dos mesmos.

A Secretária Municipal de Educação – Smed em conjunto com a Secretária de Educação o Núcleo de Diversidade e Inclusão – NDI, atende alunos com necessidades educativas especificas. O núcleo promove reuniões de formação para professores e equipe pedagógica das escolas, monitores e comunidade em geral, para conscientização e discussão da inclusão de alunos com necessidades educativas especificas, porem estes são eventos muito pontuais, visto que não há um maior aprofundamento no que tange as necessidades e realidade de cada escola. Ficando a cargo das escolas realizarem e buscarem em suas formações alternativas para sanar essas questões.

A equipe pedagógica da escola sempre procurou desenvolve inúmeras práticas inclusivas com os alunos, e durante o período em que estive na mesma atuando como mediadora pude presenciar e vivenciar algumas destas práticas, as quais fizeram-me perceber a sua importância para a construção de um espaço educacional inclusivo e acessível, e que contribuísse significativamente para o pleno desenvolvimento de todos os alunos.

Considerações Finais

Com base nos estudos realizados até o momento acreditamos que o Monitor da Educação Inclusiva muito além de monitorar o estudante na sala de aula atua como um Mediador da Inclusão. Nesse processo de mediar o estagiário desenvolve junto ao professor regente o processo de aprendizagem de alunos com necessidades específicas, que em consequência disso necessitam de apoio individual dentro da instituição.

Com as práticas desenvolvidas no período de estagio constatei que o Monitor é um grande mediador, tem uma responsabilidade grande e pouco assistida e mais que estar ali, o monitor é promovedor do processo de inclusão, seu trabalho

contribui gradativamente para este processo, de modo a promover o desenvolvimento integral do aluno com necessidades especificas. De fato, esta experiência é importante para a construção do desenvolvimento profissional.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 10 de junho de 2019.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 25-25, Abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 10 de junho de 2019.

MATTOS, S.M.N. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, pp. 50-59, julho/dezembro 2008. Disponível em: http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/271/283 Acesso em: 10 de junho de 2019.

MOUSINHO, Renata et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. psicopedag**., São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 10 de julho 2019.

SOUZA FREIRE, Shirledy. **Inclusão escolar: práticas pedagógicas para uma educação inclusiva**. 2012. Disponível em**:** http://www.artigonal.com/educacaoonline-artigos/inclusao-escolar-praticas-pedagogicas-para-uma-educacao-inclusiva4951779.html Acesso em:10 de junho de 2019.

GRANDES DESAFIOS GESTAM A HUMANA DOCÊNCIA.

Carla Simone da Conceição[52]
Simonecarla13@hotmail.com
Jara Lourenço da Fontoura[53]
jarafontoura@furg.br

Resumo: Este artigo refere-se ao relato de vivência como estudante de Pedagogia\educado-ra freireana em formação, junto a FURG (Universidade Federal do Rio Grande). Trata-se de um relato de forma avaliativa\reflexiva desde a infância até a fase adulta, sendo subdividido em introdução, três capítulos e considerações finais. Todo esse processo será permeado por autores como Paulo Freire, Carlos Brandão, Miguel Arroyo, Graziela Rinaldi da Rosa, entre outros. Cursando o terceiro semestre de Licenciatura em Pedagogia, encontrei na disciplina de: Educação, Ambiente, Culturas e Diferenças a professora/educadora Dra. Jara Lourenço da Fontoura, incentivadora e apostadora de minha capacidade para relatar temas com: infância, pobreza, a mulher, a afetividade e a humana docência. A mesma lançou para a turma o seguinte desafio: "Quem sou eu? " Instigada por essa educadora, desenvolvi uma análise crítica\esperançosa freireana da minha história de vida. Conto quão difícil foi para uma mulher pobre ter sua formação superior, e o porquê só consegui isso aos 45 anos de idade.

Palavras-chaves: Infância; Pobreza; Mulher; Humana Docência; Afetividade.

Introdução.

Esse relato da minha vida visa mostrar um pouco das experiências que tive desde criança até o momento. Tem a intenção, também, de expressar os aspectos positivos e negativos que vivenciei, além de falar sobre os vários lugares e famílias por onde passei. Falo também das poucas escolas por onde transitei na fase infantil e da difícil aceitação de uma pessoa que não cursou o ensino fundamental e o médio no mercado de trabalho, como se os saberes estivessem apenas dentro da instituição escolar. É claro que o ambiente escolar é de suma importância, mas existe outros "saberes e fazeres", a serem aprendidos. Tanto é que no decorrer do texto, expressarei o empenho em minha formação formal. Todavia, me refiro ao fato

[52] Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia\FURG
[53] Professora do Instituto de Educação IE\FURG\Orientadora

de todos nós “sermos valorosos aprendizes da vida”, ou não, e se tivermos oportunidade poderemos ir além do que a sociedade nos impõe. Oportunidade, essa palavra, juntamente com a amorosidade dos “anjos, que eu soube reconhecer em minha vida” foram os maiores incentivadores da pessoa que sou hoje. Se eu tivesse que me definir em uma palavra seria: Resiliência.

Resiliência. A capacidade do ser humano de ultrapassar limites, tirando de dentro de si força para superar alto grau de dificuldade.

Sei de casos em que o resiliente, se pergunta: Como consegui aguentar tamanha dificuldade, sem ter sucumbido? Em casos de pessoas não resilientes, tal força não teria se manifestado? Resumindo, ser resiliente: é tirar forças das entranhas do teu ser. Conseguir superar grandes dificuldades ou pressão em sua vida, tirando da dor a gestação do verdadeiro aprendizado e força para a consolidação da humana docência.

Tocando em frente

Almir Sater

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei
Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs
É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir
Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou...

Capítulo primeiro: minha infância.

Minha mãe nunca trabalhou, meu pai era pescador. Eu, a mais velha de seis irmãos. Lembro-me bem de meu pai, apesar de o terem matado quando eu tinha apenas cinco anos de idade, nessa época éramos apenas quatro irmãos. Meu pai bebia muito e quando chegava em casa bêbado batia bastante em minha mãe e eu ficava assustada com as agressões que ela sofria. Eu não cursei a Educação Infantil (antigo Jardim), entrei direto para o primeiro ano, na Escola Municipal Rui Poester Peixoto, com muito medo e sem entender que lugar era aquele. Chorei bastante porque eu achava que minha mãe iria me deixar e nunca mais conseguiria vê-la, acabei por ficar somente meio turno, pois não copiei nada e apenas chorava. Minha mãe estava fora da sala de aula porque a professora pediu que ela ficasse para ver se eu me acalmaria, como isso não aconteceu minha mãe me levou para casa, sem mais retornar para aquela escola.

Morávamos em uma casa cheia de buracos nas paredes (casa de madeira). No inverno rigoroso, sentíamos frio, mas enquanto meu pai ainda vivia não passávamos fome. Porém, após a morte dele a fome bateu em nossa porta. Lembro-me que minha mãe dava uma mamadeira com café bem ralo para minha irmã ainda bebê. Para nós, quando tinha farinha de mandioca e gás, ela torrava com açúcar e comíamos. Nós morávamos a uns cinco metros da Laguna dos Patos, essa vista era o que me fazia feliz! Adorava ver o pôr do sol e quando anoitecia gostava de ficar olhando para o céu para ver a estrela D'alva. Tínhamos duas vizinhas que por muitas vezes saciavam nossa fome, elas também não tinham muito, mas dividiam o pouco que possuíam para nos ajudar. Lembro o nome delas: Sara e Zuleima, duas pessoas a quem serei sempre grata. Na rua onde nós morávamos, havia muitas crianças, em torno de nove mais ou menos, quase todas na mesma faixa etária.

Percorríamos o bairro todo a pé pedindo comida, houve uma vez em que inventamos de ir de ônibus e passamos o maior sufoco. Assim que subimos nos arrependemos de tê-lo feito e começamos todos a chorar e pedir para descermos. Esse dia foi horrível! Havia uma vizinha que trabalhava nas feiras de alimentos a algumas quadras de onde nós morávamos. Ao

lado da casa dela tinha um terreno desocupado onde ela, por sua vez, atirava frutas estragadas e outros tipos de alimentos. Nós então catávamos as frutas que dava para tirar a parte podre e comíamos. Para nós era um manjar dos Deuses! Quando eu e meu irmão, Carlos, íamos à casa da nossa vó para pedirmos algo para comer, ela nos dava pães duros que, nem mesmo com fome conseguíamos comer. Havia uma tia ficava muito irritada quando nos via chegando, perto da hora das refeições, e, por muitas vezes, fomos desprezados por ela. Tal ação, por parte de minha tia, lembra-me uma citação de Freire que assim diz:

> Minha compreensão da fome não é dicionária: ao reconhecer a significação da palavra, devo conhecer as razões de ser do fenômeno. Se não posso ficar indiferente à dor de quem tem fome, também não posso sugerir-lhe que sua situação se deve à vontade de Deus, isso é mentira (FREIRE,1995, p.31).

Após algum tempo, minha mãe arrumou um namorado, eu não gostava dele. Iniciou-se mais um tormento para mim e meus irmãos, pois minha mãe nos deixava dormir e saía nos deixando sozinhos. Minha irmã Alessandra, a bebê, acordava no meio da noite chorando, acordando todos nós que começávamos a chorar também e chamar por nossa mãe. A vizinha ao lado gritava que a mãe já estava chegando e que nos acalmássemos. Eu sendo a mais velha dos irmãos tentava mesmo chorando acalmar os outros. Isso tudo no escuro porque a casa não tinha luz elétrica, por fim acabávamos por adormecer novamente, de tanto chorar. Eu sabia que ela estava com o namorado. Esse namorado queria minha mãe, mas não nos queria. Minha mãe conivente com ele começou a "dar" os filhos, um por um. O primeiro a ser entregue para outra família foi meu irmão Alexandre, depois eu, meu irmão Carlos e, por último minha irmã Ales-sandra.

Ficamos distante de nossa mãe e em famílias diferentes também. Minha mãe vive com esse homem até os dias atuais. Fui morar primeiro com a tia Ieda, eu tinha apenas seis anos. Ela me colocou na escola Estadual Presidente Vargas no primeiro ano, eu não sabia nada, nem mesmo como pegar um lápis, na época tínhamos que rezar e nem isso eu sabia. Eu, apenas juntava as mãozinhas e mexia minha boca com vergonha que meus coleguinhas percebessem que eu não sabia rezar. Foi um momento muito difícil para mim, não sabia nada! Tive que aprender tudo, somente na escola, porque ninguém havia me preparado antes. Entrei com sete anos de

idade para o primeiro ano, me dediquei muito e, aos poucos, as dificuldades das quais eu não falava para ninguém, foram dando espaço para muitas aprendizagens, isso ainda no primeiro ano. Ao refletir sobre a evolução das minhas aprendizagens, isso me remeteu as palavras de Freire:

> Quando uma criança brinca, joga ou desenha, ela está desenvolvendo a capacidade de representar, de simbolizar. É construindo suas representações que as crianças se apropriam da realidade externa-adulta à sua realidade interna. (...) É construindo representações, símbolos, que a criança registra, pensa e lê o mundo (FREIRE, M, 1991, p.25).

A matéria que tinha mais dificuldade era a matemática, mas não rodei. Naquela época, para passar para o segundo ano tinha que saber ler, mesmo que fosse gaguejando. Enquanto morei com essa família nunca rodei, fiquei com eles até o terceiro ano. Porém meu primo Adalberto, aos vinte e cinco anos, teve esquizofrenia e minha tia por medo que ele me fizesse algum mal, decidiu dar-me para minha madrinha. Foi a única vez que minha tia agiu errado comigo, porque sem eu saber de nada, aparece minha madrinha na casa da minha tia dizendo que havia vindo para me levar para a casa dela. Naquele momento eu fiquei sem entender nada, atônita. Foi nesse momento apenas que minha tia disse que eu teria que ir embora, por causa da doença de meu primo. Meus pertences já estavam até arrumados, em sacolas plásticas. Não questionei, não chorei, simplesmente parti com uma nova família que, novamente, haviam me imposto, como se eu fosse qualquer coisa, menos um ser humano com sentimentos.

Acho que foi por isso que não demonstrei minha dor de partir de uma forma tão brusca, por já ter passado por esse momento há três anos atrás quando minha mãe me deu "como se eu fosse uma coisa". E agora, minha tia fazia o mesmo que minha mãe. Morar com a tia Ieda foram os três melhores anos da minha infância! Eu tinha um pequeno quarto para mim, a família era maravilhosa para comigo. Foi a primeira vez que vi uma caixa quadrada enorme que quando abria a porta acendia

uma luz e lá dentro tinha muitas frutas e doces caseiros como: arroz com leite, gelatina, sagu entre outras gostosuras que eu nunca tinha visto. Descobri que essa caixa se chamava geladeira! Minha tia, meu tio e meu primo foram a família que toda a criança gostaria de ter, eles foram maravilhosos, é uma pena que durou apenas três anos a minha estadia com eles mediante a doença do meu primo. Em um de seus livros, Freire fala em fatalidade, algo que remete a esse momento de minha vida:

> A afirmação de que as coisas são assim porque não podem ser de outra "forma" é odiantemente fatalista, pois decreta que a felicidade pertence apenas àqueles que tem poder. Os pobres, os deserdados, os excluídos estariam fadados a morrer de frio, não importa se no Sul ou no Norte do mundo(...) Somos seres da transformação e não da adaptação (FREIRE, 1995, p.23).

Nesse período de morada na casa deles só aconteceram coisas boas em minha vida, eterna gratidão (em memória), pois todos já estão falecidos. Com nove anos de idade, fui morar com minha madrinha que é casada com meu tio, irmão de minha mãe. Meu tio na época era prático, o único de nove irmãos que tinha uma vida estável, os outros tios e minha mãe viviam no estado de muita miséria. Porém, morar com meus padrinhos não foi nada agradável, minha madrinha era uma pessoa muito má. No início começou a me dar pequenos afazeres, depois ela despediu a empregada, e eu substituí o lugar da mesma. Eu comecei a ser a empregada, fazia todos os afazeres de uma doméstica. Ao contrário da outra família que morei, nessa atual moradia foram três anos desesperadores. Minha madrinha me batia muito, pois se a pinha do fogão não estivesse bem lavada apanhava com a pinha, se uma panela também não estivesse bem lavada eu apanhava com a mesma.

Ela me colocava a lixar parquê, lavar forro, paredes e aberturas e se não o fizesse bem feito apanhava com cabo de vassoura, pedaço de mangueira, etc. Houve um episódio em que eu tinha que passar a calça do meu padrinho e frisar, eu tentava, mas o friso ficava sempre errado por isso minha madrinha ficou muito brava e tentou queimar meu rosto. Neste dia, eu coloquei meu braço na frente para me proteger e ela acabou por queimá-lo, dos males o menor. Eu dormia no chão e pela

manhã se ela tivesse que me chamar mais de uma vez, ela me arrastava pelos cabelos até a cozinha, pois tinha que fazer o café antes de ir para a escola. Muitas noites eu me acordava, chorava e pedia a Deus para morrer porque não suportava mais viver. Enfim, chegou o final do terceiro ano e passei mesmo com todas essas dificuldades, acabei sendo transferida para a escola Municipal Sant'Ana perto da casa dos meus padrinhos.

Quando me lembro desses fatos, recordo-me de Boff que no seu livro: A casa comum, a espiritualidade, o amor, assim se expressa sobre a ética do cuidado: “A ética do cuidado deve ser introduzida em todos os âmbitos da vida: na família, na escola, nas comunidades, nas relações sociais, nas políticas públicas e nas relações para com a natureza. Tudo o que cuidamos, amamos. Tudo o que amamos cuidamos. (BOFF, 2017, p.74)”. Senti-me um peixe fora d'água, à escola era bem maior do que a outra, não conseguia fazer amigas e no recreio ficava à parte de todos. As meninas da minha sala debochavam das minhas roupas e dos meus cabelos. Porém, eu já estava acostumada a lidar com a rejeição, não era a primeira, nem a última vez. Fui me acostumando com a solidão na escola, algum tempo depois consegui fazer alguns amigos que também passavam pelo mesmo problema que eu na escola. No quarto ano escolar, minhas notas começaram a decair e me retrai muito na sala.

A professora notou e pediu para que eu fosse conversar com a diretora, essa me perguntou se havia algo de errado e eu disse que não. Ela disse que se eu precisasse de ajuda que falasse. Se eu falasse algo o que iria acontecer comigo? Ao menos onde eu estava já sabia como procedia, e em outro lugar poderia ser melhor ou pior, fiquei com medo, sabe-se lá... Não quis correr riscos. Com isso, lembro-me de outra citação de Freire:

> Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente domado. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (FREIRE, 1987 p. 269-270)

As surras eram diárias, a pressão psicológica também. Ganhei um anel aos doze anos que seria meu quando fizesse quinze anos, igual ao da minha madrinha. Algum tempo depois, seu anel sumiu do nada e ela me acusou de ter perdido o meu e ter pego o dela. Então, eu tomei coragem e falei que não havia feito isso e ela começou a me bater com um pedaço de mangueira, dizendo que só pararia quando eu confessasse. Assim o fiz, confessei para parar de apanhar, pois eu não tinha perdido meu anel. Algum tempo depois, arrumando a cômoda de roupas do bebê que eu cuidava (filho dela), encontrei o tal anel. Apanhei novamente, pois ela achava que eu simulei ter achado o anel. Apanhar era como comer arroz e feijão, era todos os dias, por qualquer bobagem. Por isso me tornei uma adolescente assustada, amedrontada, insegura, triste, mal falava. Percebi, que infância também não havia tido, pois eu não tive tempo para brincar, fazer arte, apenas trabalhar e trabalhar. Tal fato me remete novamente a um pensamento de Freire:

> Viver implica correr riscos, mas existe uma diferença entre correr riscos sabendo que se corre e não sabendo(...) por isso uma das brigas maiores que nós, existentes, temos que ter é a briga para colocar a existência à altura da vida(...) De tal maneira que a existência não mate a vida e que a vida não pretenda acabar com a existência (FREIRE,1995, p. 98)

Os ataques eram sempre por conta de algo mau feito na labuta ou por coisas que ela me culpava sem razão. Um dia, perguntei para minha madrinha o porquê me batia tanto foi então que me respondeu dizendo que não gostava da minha família. Depois de algum tempo minha, avó foi nos visitar, não lembro como, mas pedia que me tirasse de lá, contei muito rápido o que acontecia. Minha vó resolveu me tirar de lá, mas não podia ficar comigo por muito tempo. Começou a falar com minhas tias para que eu pudesse ficar com elas. Uma dessas tias disse não poder ficar comigo porque não tinha um quarto para mim e se eu dormisse na sala poderia ser uma tentação para o meu tio. A vó conversou com uma vizinha sobre minha história, que eu precisava de um lar, essa me aceitou. Porém, minha vó se arrependeu, por haver um filho dessa mulher um pouco mais velho que eu, falou que poderia acontecer algo entre nós.

Então, minha avó e minha tia me levaram até a casa de minha mãe, lembro me bem desse momento. Fomos, então, para casa de minha mãe. Ela devia estar dormindo quando batemos em sua casa, por isso nos atendeu na soleira da porta, sem ao menos me dar um beijo, um abraço sem convidar-nos a entrar. Hoje, analisando tal situação, fico pensando sobre como será que foi para minha mãe ter sido: criança, adolescente, moça, filha, “Mulher” e agora MÃE? Em que condições se tornou tão insensível a dor alheia? O que será que houve com sua alma feminina? Que medos continha em seu coração? Minha avó explicou a situação a ela e minha mãe, simplesmente, disse que ali não havia lugar para mim. Sem saber o que fazer vó e tia me disseram que haviam conversado com minha madrinha e que ela havia prometido que não mais me bateria. Naquele momento eu aceitei voltar a morar com minha madrinha novamente. Assim que chegamos na casa de minha madrinha, minha avó e tia foram embora.

E quando me dei por conta, a minha madrinha já estava aos gritos comigo, dizendo-me: _ “Se achavas ruim antes agora será muito pior! ”. E, de fato cumpriu sua promessa. Teve um tempo que quando eu apanhava já, não chorava mais. Me acostumei e ela gritava quando via que eu não mais chorava dizendo: -“Chora desgraçada”. Eu não tinha mais lágrimas, simplesmente não as tinha. Pergunto-me eu, onde está aquela pessoa que deveria me amar, me cuidar? Esses pensamentos me remetem a Carlos Brandão que fala brilhantemente sobre o amor:

> O amor se vive? Partilha-se o amor? Ele é partilhável? É compartido? Sempre? É recíproco? E, afinal o amor se ensina? Aprende-se o amor? Alguém aprende a amar? Só se aprende andar andando. E só se sabe aprender a andar andando. E só se sabe aprender a pensar pensando(...) Sim, o amor se ensina e o amor se aprende. Mas, assim como grandes amores podem ser por momentos inesquecíveis, vividos sem palavras algumas, amores podem ser por momentos inesquecíveis, vividos sem palavras algumas, assim também ele só pode ser ensinado por quem o vive primeiro entre seus gestos para com a pessoa do outro. E só pode ser aprendido como uma experiência que se vive entre outros, antes de ser traduzida em palavras e teorias. O amor é aprendível e, portanto, pode ser ensinado. Podemos mesmo ousar pensar que

> toda a educação humana não deve ser mais do que uma longa, gratuita, generosa e infindável vivências de imagens e ideias sentidos e significados pelo amor e através do amor. Tudo mais são técnicas de fazer, são teorias do pensar, são comentários, complementos ou notas de rodapé (BRANDÃO, 2005, p. 27).

No meu aniversário de treze anos por um milagre "ou não", minha mãe apareceu, era um dia de semana e minha madrinha havia saído e eu estava só. Quando vi minha mãe no portão, me ajoelhei e implorei para que ela me tirasse daquele lugar. Minha mãe disse que iria falar com meu padrasto e que dependendo do que eles conversassem, ela retornaria. Enfim, ela retornou pediu para minha madrinha que me deixasse ir passar o dia com ela. No meu ouvido, então, minha madrinha, me ameaçou para que eu não falasse nada do que acontecia. Todos os machucados sempre tinham uma desculpa, para dizer a quem perguntasse. Chegando à casa de minha mãe, me deparei com meu padrasto que pediu que eu contasse o que se passava na casa da minha madrinha. Foi então que criei coragem e contei tudo e ele disse para que a mãe me tirasse de lá. Fui morar com eles, achando que iria ficar tudo bem, ledo engano. Meu padrasto, com a autorização de minha mãe, me tirou da escola para que eu trabalhasse. Ele só me aceitou por achar que eu já podia trabalhar. Nesse momento\recordação triste me veio à mente as palavras da educadora e filósofa\feminista Drª Graziela Rinaldi da Rosa sobre a educação nisi-ana dizendo que:

> A filosofia nisiana não tinha como objetivo educar as meninas para agirem na sociedade de maneira participativa e política. Elas se tornariam mulheres atuantes no espaço doméstico. O objetivo da filosofia de educação nisiana era servir e qualificar o sistema patriarcal" (ROSA, 2012, p.280).

Minha professora foi na casa deles pedir para que eu voltasse a escola, meu padrasto disse que mulher não precisava de estudo. Comecei a trabalhar treze a dezesseis horas por dia, tirando casca de siri, lavando e tirando a carne. Começava às seis horas da manhã e passava da meia noite trabalhando. Minhas mãos eram retalhadas de tanto trabalhar sem um dia de descanso, minhas costas doíam muito. Eu tinha direito de parar a produção somente para fazer ás refeições e o mais rápido possível. Trabalhei como babá, doméstica remunerada, mas todo o dinheiro que eu

recebia ficava com eles, minha mãe e padrasto. Reconheço minha infância em um dos trechos do livro de Boff que diz:

> O lugar da mulher foi praticamente marginalizado, e sua voz foi silenciada ou não ouvida, embora estivesse sempre presente, também fazendo história, só que esta não era computada no sentido de uma compreensão completa de ética. Por isso, a ética da justiça é, de saída, manca e insuficiente por não incluir o modo de ser e a experiência existencial da mulher (BOFF, 2012, p.116).

Capítulo segundo: a fase adolescente e adulta.

Aos treze anos de idade, com a proibição de ir à escola e meu, padrasto sendo pescador, me colocou todos os dias na lida de tirar carne de siri. Ele pescava o siri, cozinhava em um grande tonel de ferro, quando cozido os colocava em uma bancada de madeira. Quando o siri estava quase morno, eu começava a tirar o casco deles, um por um. Meu padrasto costumava, na época, pescar em torno de vinte a vinte e cinco caixas (monoblocos) de siris vivos. Após tirar as cascas, eram colocados em uma caixa com água para que fossem limpos, um a um com uma colher de sobremesa. Depois dessa etapa, vinha a parte de tirar a carne do siri, sem conter ossos. Quanto menos ossos, mais a carne valia. Este trabalho começava às seis da manhã e passava da meia noite, era um trabalho árduo para uma criança, não tinha direito a ver TV, sem brincadeiras, sem amigas e muito trabalho. Minhas mãos machucadas, latejavam quando eu parava para ir dormir, sem falar na dor em todo corpo.

Esse trabalho era de segunda a segunda. Morávamos à beira da laguna dos Patos, confinados a ver apenas as águas da Laguna, vivíamos cercados por um matagal, o que nos fazia ficar um tanto incomunicáveis com outras pessoas, mesmo tendo vizinhos quase nunca os víamos. Minha diversão era quando eu ia ao supermercado com minha mãe, eu achava lindo ver as moças que trabalhavam operando os caixas! Pensava: “talvez, um dia, quem sabe, eu consiga um emprego

assim". Imaginando, lá no fundo que isso nunca aconteceria, pois eu não estudava. Pouco tempo depois, arrumaram um emprego de babá para mim, eu cuidava de uma menina que tinha quatro anos. Mas como sempre as pessoas querem tirar vantagem em tudo, eu não só cuidava da menina, como me tornei a doméstica dessa família ganhando um valor apenas de babá. Eu trabalhava de segunda a sexta, mas minha patroa fazia questão de deixar o trabalho de sábado e do domingo para mim.

Ela não lavava a louça dos dois dias, apenas o necessário para usar na hora. O chão era de madeira, com partes já sem tinta, também ficava muito sujo. Ela sempre pediu para que eu o lavasse com palha de aço, para tirar a sujeira e gordura. Eu almoçava lá, a patroa trabalhava, ficávamos menina, a avó da menina e eu. Essa senhora era bem idosa, almocei, por todo o tempo que trabalhei lá, frango (todos os dias). Essa senhora fazia a comida, não sei precisar o tempo em que trabalhei para eles. Eu não queria trabalhar para sempre como doméstica, queria mais foi então que eu comecei a tentar pensar como funcionava a mente do meu padrasto. Como ele sempre visava o dinheiro, lhe fiz uma proposta de que me financiasse por um mês inteiro minha ida ao departamento do RH do tal supermercado, que eu sonhava trabalhar. Eu disse-lhe que se eu conseguisse esse emprego, tanto ele como minha mãe poderiam ganhar bem com o meu trabalho fora de casa.

Eles então aceitaram imediatamente. O RH ficava no centro da cidade na época, fui muito corajosa, pois morria de medo de me perder e de não saber voltar para casa, eram muitos medos. Eu estava, nesta ocasião, com quinze anos. Chegando no RH, encontrei a secretária Luciana (um dos anjos que Deus colocou em minha vida), ela me deu os testes para que eu fizesse. Não me sai tão bem, como eu já imaginava. Porém eu não desisti do meu sonho, se é que se pode chamar algo tão simples de sonho, mas era o meu objetivo naquela época. Queria mostrar minha capacidade, mesmo não tendo tanto estudo, que poderia conseguir aquele emprego. Insisti indo todos os dias no RH, tanto pela manhã como pela parte da tarde, por quase um mês. A Luciana me ajudava muito, ela me dava contas para resolver, me ensinava a dar troco, ela foi minha professora, ela viu quanto aplicada eu era e ela apostou em mim.

Quando ela falou-me que havia uma vaga, eu não sabia o que fazer de tão feliz. Fiquei desnorteada, com medo do novo, mas feliz também. Tinha uma carteira com quinze anos de idade! No supermercado fui operadora de caixa, abastecedora de setor e até mesmo tesoureira. Eu sempre pensei que se me dessem a oportunidade eu conseguiria fazer qualquer coisa, pois sou aplicada e dedicada em tudo o que faço. Para tal, bastava que as oportunidades aparecessem para eu abraçar com muito amor e dedicação. Mas sem esquecer dos anjos que oportunizaram mostrar meu potencial, que acreditaram em mim, sem eu ter a antiga terceira série do ensino fundamental. Quem me ajudou, indiretamente, nessas conquistas foi uma vizinha de minha mãe. Ela lia muitos livros e depois me dava para que eu pudesse ler também, o que fazia sempre com muita alegria em meu coração. Meu padrasto não gostava de me ver lendo tanto e dizia que eu iria ficar louca. Eu mal tinha tempo para ler, mas, quando dava, lá estava eu junto a um livro, lendo.

Quando ele começou a implicar com minha leitura, eu comecei a ler escondida a noite somente com a luz da TV, que vinha do quarto da minha mãe. Os dois quartos eram apenas divididos por um guarda-roupas, o que me possibilitava ler com a luz da TV. A leitura foi importante para que eu soubesse me expressar melhor, para que eu tivesse uma ótima escrita. Afirmo que a leitura foi meu horizonte, minha tábua de salvação, minha imensa alegria, mas não só a leitura, mas a vontade de mudar, de aprender e de melhorar. E nesse relembrar o passado, surge em minha mente os ensinamentos de Freire (1987) o qual preocupava-se tanto para que as pessoas pudessem ler, pois acreditava e defendia que quando todos aprendessem a ler deixariam de serem oprimidos pela situação que viviam e assim poderiam a vir a se libertar e, por conseguinte libertarem os demais a sua volta. Ele, também, em seus escritos, falava sobre a “alegria” dizendo que: “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2011 p.139).

Para eu trabalhar em outros lugares, muitas vezes, precisei mentir que possuía o ensino médio. Me envergonho em dizer isso, porém não me arrependo, se não fosse assim eu não teria conseguido ter os empregos que tive e de mostrar que uma oportunidade pode transformar a vida de uma pessoa. Trabalhei como vendedora de calçados, balconista em uma loja, crediarista (falava-se assim na época), auxiliar de escritório, auxiliar de crédito e no cargo de tesoureira de um supermercado. E trabalhei em uma multinacional (Prosegur) no cargo de tesoureira. Todos esses empregos foram concedidos a mim pelo meio competitivo com outras pessoas, passei por várias seleções. No último emprego, eu tive que ir a Porto Alegre para fazer testes psicotécnicos, além de entrevistas passando por várias pessoas. Menti que tinha o ensino médio completo, pois se dissesse a verdade não me dariam a oportunidade de participar da primeira entrevista.

No início das classificatória eram dezesseis pessoas. Dessas dezesseis, ficamos eu e uma outra moça, filha do ex dono da Churrascaria Ipiranga daqui de Rio Grande. Quando recebi a notícia de que eu fui a escolhida, não acreditei. Vendo que eu estava entrando em um campo desconhecido para mim, decidi contar a verdade sobre minha escolaridade, que até então eu dizia ter o ensino médio. Falei ao gerente e ele disse que iria analisar e me daria um retorno depois. Imaginei que como usei de sinceridade que estava fora, que a vaga seria dessa outra moça. Minha esperança se esgotou e, após alguns dias, recebi a ligação do gerente dizendo que a vaga seria minha, mesmo com minha condição de não ter o estudo exigido pela empresa, a emoção tomou conta de todo o eu ser. Prometi a ele que pela oportunidade que me foi oferecida, eu estudaria e entregaria a ele meu certificado do ensino médio. E assim o fiz, estudei na Escola Estadual Agnela do Nascimento à noite, estudando lá o ensino fundamental e completando o mesmo. Esse momento lembra-me uma citação de Zitkoski que explana:

> (...) Viver intensamente o seu tempo com consciência crítica e sensibilidade solidária (...) A educação é o espaço da formação intelectual do ser humano, de resistência, contra todas as formas de negação do humano, e também, o lugar de esperança nas possibilidades humanas (ZITKOSKI, 2014 p. 52-54)

Eu já estava com trinta anos de idade. Um tempo depois paguei a escola Alternativo para estudar o ensino médio, que conclui em um ano e meio, assim cumprindo minha promessa ao gerente dessa multinacional, já estava com trinta e três anos de idade. E por falar em esperança, outra vez me percebo lembrando das leituras em Freire, quando afirma que:

> A esperança na libertação não significa já, a libertação. É preciso lutar por ela dentro de condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos de pelejar esperançadamente para criá-las. A libertação é possibilidade, não sina, nem destino, nem fado. Nesse contexto, se percebe a importância da educação da decisão, da ruptura, da opção, da ética, afinal (FREIRE, 1995, p.30).

Nesse período passei por depressão quando ainda trabalhava nessa empresa, por ter sofrido assédio sexual e assédio moral. A depressão me deixou fragilizada, atordoada, perdida, confusa, tentei suicídio, fui internada no hospital psiquiátrico por uma semana, que me pareceu uma eternidade. Na tentativa de suicídio, eu já estava separada do meu primeiro marido, e morava sozinha, não falei a ninguém o que eu ia fazer, apenas fiz. Me arrumei, colocando minha melhor roupa, peguei os remédios antidepressivos que eu tinha (em torno de 200) e os tomei, me deitei e não vi mais nada, quando acordei estava no hospital.

Capítulo terceiro: a busca pela formação acadêmica e a humana docência.

Devido ao afastamento do emprego por causa da depressão, que se originou no próprio local em que eu trabalhava, precisei me ocupar de alguma forma, mesmo que minha mente e meu corpo não quisessem fazer mais nada. Me matriculei no curso para o Magistério, lá encontrei mais um anjo, a professora que era freireana e que disse-me para apostar na minha capacidade em estar em uma Universidade Federal. Algo que eu achava até então ser inimaginável para mim, mas ela afirmava que eu era capaz e que acreditava em meu potencial. A professora Vanessa Nasiloski foi um lindo anjo em minha sofrida vida, assim como o senhor Celso (da

empresa que me oportunizou a minha primeira vaga) e a secretaria Luciana do supermercado. Eu costumo dizer que são “meus anjos aqui na terra”. Foram eles que me mostraram que eu sou capaz de conquistar o estudo o qual meu padrasto me negou.

Segundo o filósofo Jean Paul Sartre (1964), “O importante não é aquilo que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos do que os outros fizeram de nós”. Por incentivo da querida professora Vanessa e pelo meu esforço, estou cursando atualmente a Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), aos quarenta e seis anos de idade. Noto que se eu me acomodasse ainda estaria tirando carne de siri, não que não seja um trabalho digno, mas foi preciso negar-me a exploração que minha família e de certa forma que o mercado de trabalho me impôs. Lutei e continuarei lutando com muita amorosidade em meu coração. Por isso reafirmo as palavras de Paulo Freire que diz:

> Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmo como seres humanos, submetidos à fereza da ética do mercado (FREIRE, 1995, p. 125).

Formei-me no curso de Magistério, no ano de 2015. Em 2017 estudei, em casa, para o Enem. Fiz um curso on-line, estudava começando às 9h da manhã e terminava às 20h da noite, de domingo a domingo, até a véspera do Enem. Após muito esforço, consegui a classificação para o curso tão desejado, a felicidade emanava por todo o meu ser. Eu, nesse momento, estava no meu segundo casamento e não obtive apoio do meu marido de início, pois ele dizia que eu estava muito velha para ingressar em uma universidade. Mas, como eu sabia que só realiza os seus sonhos quem neles acredita e luta, continuei lutando e buscando a concretização desse sonho\utopia. Aos poucos ele foi aceitando e hoje já está me apoiando. Sempre sonhei em ser uma boa professora, quero poder ser uma professora/educadora, sim ser mais que uma professora, quero poder fazer a diferença para meus educandos com quem irei trocar saberes e fazeres. Creio na

vivência de aprendizagens significativas, no diálogo que se constrói, na escuta que incluí, na humana docência.

Quando alguns professores da universidade, na primeira semana de acolhimento, perguntavam porque eu e meus colegas escolhemos esse curso eu dizia que era por “Amor e Dom”. Alguns desses professores, ficavam chateados com minha resposta, mas eu, em minha convicção, continuava a responder da mesma forma. Eles usavam uma frase de Freire, que fala sobre não se nasce professor, mas se torna um. Compreendo que não se nasce professor\educador (a), por isso estou no Curso de Licenciatura em Pedagogia para aprender a melhor forma de ser uma professora\educadora, mas quando falava em “dom”, eu não estava me dando conta que já estava falando na “Humana Docência”. A humana docência implica em “Dom”, pois para ser uma pedagoga com “Humana Docência” é preciso mais que um certificado de conclusão do curso em que estou, é preciso ter comprometimento, coragem, empatia e essas três palavras são significados de “Dom” a meu ver.

Aos poucos, fui me dando conta que os professores que me criticavam não estavam errados e tão pouco eu estava pois eu estava apenas usando a palavra “Dom” para me expressar sobre a “Humana Docência”. Fui aprendendo isso no decorrer desse um ano e meio que me encon-tro na universidade, estudando livros de Freire, de Sirio Velasco, de Leonardo Boff, de Jussara Bo-telho, Carlos Brandão, de Miguel Arroyo, de Vilmar Pereira, de Jara Fontoura, Graziela Rinaldi da Rosa, Rubem Alves, Jaime Zitikoski e tantos outros autores que me foram apresentados nas disciplinas. Quero ser aquela professora\educadora que deixa um pouco de si em cada educando, aquela que os educandos nunca esquecerão, quero usar além das teorias que estou estudando minha humanização, minha amorosidade freireana, quero poder ensinar e aprender com vivências significativas. Para melhor me expressar uso as palavras de Arroyo:

> A recuperação do sentido de nosso ofício de mestre não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpretá-la na tradição mais secular, no oficio de ensinar a ser humanos. Podemos aprender a ler,

> escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humano sem a relação e o convívio com outros que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham a planejem didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestres desse humano ofício (ARROYO, 2013, p. 54).

Estar em uma Universidade Federal como a FURG é uma conquista, que até a alguns anos era inimaginável para mim. Ser acadêmica é sonho de muitas pessoas de classe baixa de onde sou originária, por isso quero aproveitar todas as oportunidades que essa instituição de ensino me oferecer; pois acredito que devo representar e honrar essas tantas outras pessoas pobres que aqui não conseguem chegar, pois estar na busca da extensão e da pesquisa é uma das minhas prioridades. O tripé, ensino, pesquisa e extensão são elos indissociáveis de uma aprendizagem significativa. Para Zitkoski o profissional da docência precisa:

> Assumir sua condição de pesquisador, pois é fundamental para o professor, é o que garante o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Não há docência sem reflexão crítica sobre a prática. Ser professor (a) no atual Contexto é viver intensamente o seu tempo com consciência crítica e sensibilidade solidária; é aceitar o desafio da formação continuada. Ninguém está plenamente formado ou preparado com uma bagagem de conhecimento suficiente para toda a vida. Aprender ao longo de toda a vida, ser pesquisador apaixonado e condição para o (a) educador (a) exercer uma eficácia o seu trabalho indispensável para o exercício de uma cidadania ativa (ZITKOSKI, 2014, p.57).

E assim vou me reconstruindo a cada aula no Curso de Licenciatura em Pedagogia na FURG, a cada dia, a cada anoitecer tanto como mulher, quanto como professora\educadora e acima de tudo como SER HUMANO. Que no futuro próximo não haja distinção de classes, de gênero, de etnias, de religião, que a HUMANIZAÇÃO torne-se cada vez mais efetiva e enraizada em cada um de nós! Para Fontoura temos que estar em movimento, vivenciar a “Pedagogia do Movimento”, ela afirma que:

> Somos seres de luta, filhos da resistência histórica que cansa, mas não desiste jamais! Conclamamos todos docentes\educadores, sejam eles de ONGs ou associações, a assumirem a sua liderança educacional. Os políticos, a ética do fazer e ser representante eleito

> por um povo; e o povo; por fim que evoque a força do coletivo! Isso porque precisamos urgentemente encontrar em meio as nossas diferenças “a unidade do indis-sociável” que avança contra o medo, dançando, escrevendo, poetizando, andarilhando, pintando, gritando, orando..., a nossa esperança crítica (FONTOURA, 2018, p.215).

Considerações finais.

Por todos esses grandes desafios pelos quais passei, em nenhum momento me tornei uma pessoa rancorosa. Ao contrário, aprendi que não se deve tratar ninguém com maldade, discriminação ou preconceito. Aprendi que esses desafios fizeram gestar dentro de mim, com muita força até às entranhas do meu “SER”, a luta pela HUMANA DOCÊNCIA. E todas as pedras que encontrei no caminho serviram para que eu as recolhesse e me fortalecesse, tentando sempre ver o lado bom das pessoas. Não me deixei esmorecer pelas dificuldades que apareciam, tanto na família, quanto n. mercado de trabalho, que é massacrante e desumano. Fui vencendo todos os obstáculos que apareciam enquanto seguia em frente, mesmo quando eu mesma não sabia onde iria chegar. O medo sempre me acompanhou, mas não serviu de desculpa para me fazer parar no meio do caminho, tenho muito ainda a percorrer, descobrir, mas agora eu sei onde quero chegar.

Temos sempre vários caminhos a escolher, um é pegar as pedras que encontramos e atirá-las nos outros ou recolhê-las para construirmos nossa fortaleza. Há uma outra possibilidade também, que é seguir o caminho que é bem longo e árduo ou sentar no meio do caminho e se achar um desventurado. Nossas escolhas de vida vêm antes do nascimento, mas existindo o livre arbítrio depois do nascimento. Então que não fiquemos nos martirizando, que sigamos em frente e façamos das nossas mazelas aprendizados para que nos tornemos pessoas melhores, sem rancor, sem ódio e com o coração cheio de amor.

Para finalizar esse artigo faço um pedido a todos os futuros professores\educadores que: por favor não tenham medo de demostrarem sua afetividade na docência, pois isso poderá com certeza salvar muitas vidas!

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre, Imagens e auto- imagens.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013.

BOFF, L. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ética e na espiritu-alidade**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

BOFF, L. **A casa comum, a espiritualidade, o amor.** São Paulo: Editora Paulinas, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Nós os Humanos: do mundo à vida, da vida à cultura**. São Paulo: Cortez, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aprender o amor. Sobre o afeto que se aprende a viver**. São Paulo: Papirus, 2005.

FONTOURA, Jara Lourenço da. **Universidades Públicas e as aprendizagens junto às místicas dos movimentos populares.** IN: PEREIRA, Vilmar Alves, CLARO, Lisiane Costa e MIRANDA, Sicero Agostinho (orgs). **Horizontes da educação popular na perspectiva de Paulo Freire** Passo Fundo, Editora Méritos, RS:2018.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários para prática educativa**. RJ: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d´Água,1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança. Um encontro com a pedagogia do oprimido**. SP: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ROSA, Graziela Rinaldi da. **Mulheres, Percursos Formativos e Currículo: Olhares para as Fontes Pedagógicas LATINO-AMERICANAS. (tese)**, São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

SATRE, Jean-Paul**. O Diabo e Bom Deus: Três atos e onze quadros.** São Paulo Difusão Europeia do Livro,1964**.**

ZITKOSKI, Jaime José, HAMMES, Jorge Lúcio e KARPINSKI, Raquel (orgs). **A formação de professores na contemporaneidade: Perspectivas interdisciplinares.** Lajeado: Ed da UNIVATES, 2017.

ZITKOSKI, Jaime José. **Formação de professores: o desafio da pesquisa** In NEUMANN, Laurício. **Desafio da Educação para os novos tempos.** Porto Alegre: Evangraf, 2014.

O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE PELOTAS/RS

Clara Balladares Machado[54]
claraballadares@gmail.com
Adriana Duarte Leon[55]
adriana.adrileon@gmail.com

Resumo: Neste trabalho buscamos analisar as formas como os professores de uma escola municipal localizada na zona rural da cidade de Pelotas/RS percebem e trabalham as múltiplas culturas presentes em seu corpo discente. Esta é uma escola que se destaca no município pela presença de duas culturas indígenas, Kaingang e Guarani (enfoque deste trabalho), e pelas culturas quilombola, alemã e italiana. Para tanto foram realizadas visitas à escola, consulta aos projetos da instituição: Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como foram realizadas conversas com os professores acerca da cultura indígena. Como mecanismo de coleta de dados foi realizada a aplicação de um questionário junto ao corpo docente, onde eles manifestaram-se em relação à lei 11.645/08 - se a conhecem ou não? - que determina a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena e afro-brasileira na escola, quais as alternativas que a escola e estes professores buscam para trabalhar a multiculturalidade em sala de aula ou nos diversos espaços da escola (recreios, intervalos, festividades). Esta escola, assim como todas as vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas (SMED), possui um projeto institucional que tem como objetivo o estudo das culturas afro-brasileiras e indígenas. A partir dessa pesquisa, que se sustenta em uma análise de conteúdo, podemos inferir que apesar de a maioria dos professores terem conhecimento da legislação referente ao ensino da história e da cultura indígena este ainda é bastante frágil, poucos docentes disseram conseguir pensar a multiculturalidade na/da escola e apresentá-las no seu fazer pedagógico. Conforme alguns relatos as culturas não-indígenas se destacam e torna-se necessária uma adaptação dos alunos indígenas aos padrões da escola. As culturas indígenas quando são apresentadas na escola dão-se a partir da presença dos alunos indígenas, sem eles, provavelmente, a lei 11.645/08 não seria lembrada na escola além do dia 19 de abril.

Palavras-chave: formação de professores, multiculturalidade, políticas públicas.

[54] Acadêmica do curso de Mestrado Profissional em Educação e suas Tecnologias do IFSul Campus Pelotas, este texto é parte da pesquisa que está em andamento.
[55] Professora do Mestrado Profissional em Educação e suas tecnologias do IFSul Campus Pelotas, orientadora deste trabalho.

Introdução

O presente trabalho é um recorte da pesquisa que vem sendo realizada para o desenvolvimento da dissertação de mestrado, que trata do ensino da história e cultura indígena na escola a partir da lei 11.645/08, a qual torna este ensino obrigatório em todas as disciplinas da Educação Básica, dando especial atenção às disciplinas de História, Artes e Literatura.

Sabe-se que nosso país é dotado de múltiplas culturas, fomos formados enquanto nação pelos contatos obtidos entre nossos povos originários - que após a dominação de países do Velho Mundo passaram a ser chamados de índios - com as nações européias que para cá vieram, e futuramente com os povos africanos trazidos para cá para servirem de mão de obra barata. Apesar das trocas culturais entre esses diversos povos, a escola constituída no Brasil, dificilmente apresenta em seu currículo ou organização o foco na multiculturalidade. A escola, historicamente, foi pautada a partir do ponto de vista europeu, valorizando a cultura branca vinda dos povos dominadores, nela os indígenas passaram a ser compreendidos como povos do passado, que tiveram sua contribuição na história do Brasil nos períodos Colonial e Imperial. Essa desvalorização da cultura indígena nos períodos mais recentes da história brasileira deveu-se ao fato de que pessoas pertencentes aos grupos indígenas eram compreendidas como pessoas dotadas de culturas inferiores, quase selvagens, e que precisariam evoluir culturalmente a partir da concepção de povos mais desenvolvidos, no caso os europeus e famílias constituídas neste território.

Somente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 é que o direito ao reconhecimento da cultura indígena passou a ser valorizado e respeitado de forma institucional. A partir da Constituição Federal, algumas leis se seguiram até chegarmos à lei 11.645/08, dentre elas a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB/9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/97) que buscaram promover o ensino pluricultural nas escolas, valorizando a diversidade existente em seu interior, o Plano Nacional de Educação (PNE/01) que trata em seu capítulo 9 exclusivamente da educação indígena. Em 2003 a lei 10.639 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na escola,

levando, então, a uma adaptação na lei, no ano de 2008, quando o ensino da história e cultura indígena também passa a ser obrigatório. Conforme a lei 11.645/08 em seu parágrafo 2: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008).

Para perceber as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores da educação básica para o cumprimento desta lei na escola, realizei um questionário com professores de uma escola de ensino fundamental localizada na zona rural do município de Pelotas. Veremos a seguir as primeiras análises realizadas a partir das respostas dos professores.

A temática indígena na Escola Garibaldi

Busquei como local de pesquisa a escola pública focando na rede municipal de Pelotas/RS, posto que, normalmente, estes são os espaços comumente ofertados aos indígenas pelos órgãos de educação. Como sujeitos desta pesquisa procurei os professores da Escola Garibaldi que atuam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e que possuem alunos pertencentes a grupos indígenas. A ideia inicial era de que, como nesta escola há alunos indígenas matriculados, a lei 11.645/08 far-se-ia presente de forma bastante clara.

Para realizar a pesquisa, foram estabelecidas algumas visitas à escola, conversas com a coordenação pedagógica, conversa com a direção da escola e com os professores; a pesquisadora também participou de uma reunião pedagógica onde aplicou o questionário com objetivo de buscar dados sobre o conhecimento dos professores sobre a lei e as formas que eles tratavam a temática na prática pedagógica. Por ser essa uma pesquisa de cunho qualitativo, a interação com a escola tornou-se um ponto importante para compreender algumas respostas encontradas nos questionários, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994):

> Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Para analisar as respostas precisei me pautar nos pressupostos de Bardin, (2016) que ao se referir à análise de conteúdos nos fala que:

> A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações.*
> Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2016, p. 37)

Portanto, de acordo a autora, além de uma simples leitura dos fatos, torna-se necessário interpretar o que os professores respondem, o que suas palavras nos mostram ou escondem. Uma das perguntas realizadas no questionário foi: como percebes os limites e as possibilidades do ensino da temática indígena na escola?

Foram respondidos 23 questionários de um total de 26 questionários distribuídos, um número representativo do corpo docente da escola participou da pesquisa. O curioso é que em apenas sete respostas os professores manifestaram de forma positiva sobre a presença da cultura indígena na escola. Ou seja, a maioria do grupo acredita que a escola não trabalha a história e a cultura indígena conforme determina a lei, com exceção de algumas ações isoladas, a cultura indígena é manifestada nos espaços mais livres e espontâneos da escola, como o horário do intervalo, por exemplo.

Para identificar os professores utilizou-se a letra P e um numeral, com objetivo de preservar a identidade e permitir certa conexão do leitor com as falas repetidas por um mesmo docente.

Destes sete professores que dizem perceber o ensino da temática indígena ocorrendo na escola, alguns deles dizem que: "*Nossa escola tem o privilégio de conviver com muitos índios, então a cultura está implícita no modo de ser, conviver,*

se manifestar artisticamente etc. É muito rico" (P2). Acompanhando a colocação do P2, outro professor expõe que: "*Com a convivência com eles aqui, não percebo limitações porque as coisas acontecem de forma natural" (*P8).

Estes dois professores deixam claro em suas colocações que a presença dos alunos indígenas torna mais fácil e natural, que se desenvolva na escola o ensino da temática indígena. O fato de estes alunos estarem matriculados na escola, apesar dos estranhamentos que ocorrem entre as diversas culturas que nela estão presentes, visto que é um a escola localizada em uma região que possui colônias de origem alemã, italiana, quilombolas e indígenas, possibilita que a cultura indígena tenha seu espaço.

Um dos professores, apesar de não trabalhar a temática em sua disciplina, até porque segundo ele não sabe como relacioná-la ao ensino da língua inglesa, diz que: *"não parecem haver limitações e, de certa forma, acho que a escola e algumas disciplinas façam esse trabalho"* (P10).

Podemos inferir que nem todas as disciplinas conseguem incluir em seu conteúdo programático o ensino da temática indígena, esta fica restrita, em sua maioria, aos momentos de recreios e conversas informais, ou na aplicação de projetos, como relata o seguinte professor *: "A temática é trabalhada sempre que possível e através de projetos*" (P3).

O projeto a que se refere P3 é o Projeto Institucional Cultura Africanidade e Indígena[56] desenvolvido na escola é de caráter obrigatório, ou seja, de acordo com uma determinação da SMED, todas as escolas devem trabalhar este assunto de forma transversal, em todas as turmas e disciplinas. O projeto possui um professor da escola responsável por sua aplicabilidade, porém é dever de todos desenvolver ou apresentar o assunto na sala de aula sempre que possível. O início de sua aplicação na escola foi no ano de 2015 e apresenta como justificativa a importância de que os alunos possam compreender o espaço em que estão inseridos, que

[56] Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1VWfrmn1DlcpP5o031X3xfbEZRdXd12X5/view?usp=sharing

compreendam sua origem, identidade e realidade, que reflitam sobre questões ideológicas e culturais que influenciam na organização sociocultural do Brasil.

A partir da existência do projeto e da presença de alunos indígenas, a escola parece estar em busca de uma forma para tratar as diversas culturas presentes na mesma. De acordo com o professor*: "Percebo que a escola está se adaptando e buscando se adequar a esta nova realidade aprendendo com os nossos alunos"* (P7).

Considerações finais

O Brasil, apesar de ser um país tão diverso em sua formação, possuindo em sua origem uma mistura de etnias – indígena, africana, européia – apagou por um longo período a multiculturalidade aqui existente. Sempre houve uma predominância da cultura vinda dos europeus, que ditaram as regras de funcionamento das escolas: prédios, profissionais, alunos e conhecimentos gerais. O diferente não possuía lugar na escola.

Ao longo da história e da formação de movimentos organizados que buscaram valorizar as diferenças étnicas e culturais do Brasil, essa diversidade passou a receber valor constitucional. A multiculturalidade passou a ser reconhecida por lei no país e algumas políticas pensadas para a educação a esse respeito, começaram a surgir.

Trazer a cultura indígena para as escolas não indígenas tem se mostrado um desafio na educação brasileira. Conforme observado nas respostas dos professores de uma escola municipal de Pelotas que possuem alunos indígenas, estes só são percebidos porque estão presentes nela como alunos regulares, e trabalhar com a diversidade nos modos de organização social e de valorização da educação escolar não parece ser uma tarefa fácil.

Mudar o que se consolidou como a "verdadeira" história indígena parece ser de extrema importância para que a lei 11.645/08 possa alcançar o seu objetivo que é a valorização da diversidade cultural brasileira. De acordo com Bergamaschi e Gomes, 2012: "[...] a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos [indígenas], sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença

que supera a invisibilidade histórica que se estende até o presente" (BERGAMASCHI, GOMES, 2012, p. 55).

Trabalhar a história e cultura africana e indígena na escola exige que pessoas pertencentes a esses grupos sejam vistos, que possam atuar ativamente em suas comunidades, sem que uma cultura ou história se sobressaia sobre a outra. Esse é o desafio da lei 11.645/2008, desacomodar conceitos que trazemos prontos para a sala de aula, precisamos repensar e colocar os alunos como representantes máximos das diversas culturas que formam a cultura brasileira.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *In:* **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan./Abr. 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf. Acesso em 05/jun/2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. ***Lex.*** Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 31 out 2017.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE SE MOSTRA NAS ESCOLAS

Cláudia da Silva Cousin[57]
profaclaudiacousin@gmail.com
Fernanda Seidel Vorpagel [58]
vorpagelfernanda@gmail.com

Resumo: O presente trabalho consiste na discussão teórica do projeto de dissertação da pesquisadora² no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, na linha de pesquisa intitulada Educação Ambiental: Ensino e formação de educadores. O objetivo é investigar como a Educação Ambiental crítica e transformadora se mostra nas escolas situadas em diferentes contextos socioespaciais, na América Latina. Ainda, compreender os documentos basilares da educação articulados a questão ambiental e como perpassam a ação docente. Nesse sentido, a proposta é contribuir no avanço do estudo da práxis pedagógica e adensar a importância da consciência de si a partir do lugar, dentro da complexa engrenagem capitalista. Compreendendo que o papel da percepção nos lugares é uma ferramenta fundamental na articulação da tão desejada transformação social.

Palavras-chave: Educação Básica, Educação Ambiental Crítica, Formação de professores.

Introdução

Na contemporaneidade, em que os meios e modos de produção crescem sem grandes limitações e atendem ao capitalismo sem pensar em como tudo isso vai atingir o ambiente, apostamos no estudo da Educação Ambiental crítica e transformadora (LOUREIRO, 2006) para problematizar por meio da categoria da dialética, essas questões no contexto escolar. Desse modo, o trabalho que se apresenta é parte de um projeto de dissertação, sendo a pesquisa situada dentro do curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). O referido programa tem como meta a formação de docentes-pesquisadores capazes de contribuir para produção de conhecimentos e sua transformação no campo da Educação Ambiental, a partir de um enfoque

[57] Doutora em Educação Ambiental. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail. profaclaudiacousin@gmail.com.
[58] Graduada em Licenciatura em Química pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Bolsista Capes. E-mail: vorpagelfernanda@gmail.com.

científico, humanístico e interdisciplinar das questões educacionais, ecológicas e sócio-ambientais. Sua proposta é vinculada a compreensão crítica da atual crise sócio-ecológica no Brasil e no mundo.

Desse modo, se consolida em fundamentar solidamente a elaboração de propostas pedagógicas capazes de contribuir para a formação de cidadãos crítico-transformadores da crise sócio-ecológica vigente. Focalizando a partir dos fundamentos anteriores, a situação sócio-ecológica regional e o papel que cabe à escola face a esta crise. O programa conta com três linhas de pesquisa, sendo elas: Fundamentos da Educação Ambiental (FEA), Educação Ambiental Não Formal (EANF) e Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) (EAEFE). Sendo, esta última de formação, a linha de pesquisa em que a autora deste texto se encontra inserida.

A referida linha de pesquisa, que trata da formação de educadores aborda temáticas relacionadas à educação ambiental em contextos educativos institucionalizados, com ênfase especial na ação e na formação da práxis pedagógica dos docentes. Discute, através do processo de pesquisa e da formação de pesquisadores em Educação Ambiental, os aspectos identitários e os saberes da docência, as redes de aprendizagem e a constituição de professores educadores ambientais, como modo de compreensão desde o campo educativo-pedagógico sobre as demandas ambientais emergentes na sociedade atual.

Nesse sentido, o projeto de pesquisa constitui-se na compreensão dos documentos basilares da Educação Básica, articulados a fundamentação teórica da Educação Ambiental crítica e transformadora em consonância com a prática de ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas. A problematização proposta, parte do entendimento de que a teoria desarticulada da realidade é uma abstração que, por vezes, reproduz como universal os valores e instituições vigentes. Sendo, a prática sem reflexão teórica, ação ativa não consciente, pragmática e instrumental, pois permite o agir sem compreensão das contradições e mediações que a totalidade social encerra. A práxis educativa transformadora aquela que trabalha a

partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada (LOUREIRO, 2006).

Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (DCNEAS, 2012) defendem que esta deve transversalizar o currículo da Educação Básica. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) pouco traz a Educação Ambiental como referência, conforme estudo apontado por Behrend, Cousin e Galiazzi (2018), pois apresenta a discussão ambiental de forma sutil, a partir do tema meio ambiente.

Partindo do pressuposto de que a Educação Ambiental pode transversalizar o currículo escolar e instrumentalizar a prática docente, apostamos na potência do lugar como elemento importante para consolidar o debate, dado a variedade de circunstancialidades ambientais que dão corporeidade a sua forma e função social. Com base nisso, objetiva-se investigar qual a base teórica que fundamenta as práticas de Educação Ambiental desenvolvidas no cotidiano das escolas. Procurando entender, *como a Educação Ambiental crítica e transformadora se mostra na escola da educação básica?* Nessa direção, esse estudo oportunizará refletir sobre este tema na contemporaneidade, tendo como foco os professores da Educação Básica. A seguir, apresenta-se a metodologia, o desenvolvimento das problematizações e aponta-se para novas possibilidades de estudo nas considerações.

Metodologia

O trabalho que se apresenta é projeto de dissertação de mestrado, que visa o estudo teórico/prático da Educação Ambiental crítica e transformadora (LOUREIRO, 2006) que se mostra nas escolas da Educação Básica. Ao se tratar sobre o interesse em estudar a práxis pedagógica, vislumbra-se a possibilidade de aprender sobre diferentes contextos educacionais, ou seja, entender como a Educação Ambiental está sendo abordada em escolas situadas em diferentes lugares/países que têm como característica particular a sua latinidade. A ideia é dialogar com professores que atuam em escolas públicas na cidade de São Paulo das Missões

(RS), Rio Grande (RS) e Bogotá (Colômbia). Justifica-se o campo de pesquisa pelo fato dessas cidades pertencerem a diferentes contextos socioespaciais, que imprimem a elas formas diversas de compreender o ser-e-estar-no-mundo, dado a variedade de circunstancialidades ambientais que dão corporeidade a sua forma e função social. Atenta-se para o fato de que a Educação Ambiental transformadora "não é aquela que visa interpretar, informar e conhecer a realidade, mas que busca compreender e teorizar na atividade humana, ampliar a consciência e revolucionar a totalidade que constituímos e pela qual somos constituídos" (LOUREIRO, 2006, p. 118).

Nessa direção, aposta-se na complementaridade das formas de fazer. Desse modo, a intenção não é comparar as práticas de Educação Ambiental para apontar qual delas possivelmente seria a recomendada, e sim realizar um estudo que torne mais complexa a discussão acerca das possibilidades de avançarmos na compreensão de novas formas de se fazer e de viver a Educação Ambiental na atualidade. Essa proposta advém do entendimento de que a construção e significação das práticas de Educação Ambiental ocorrem por meio das relações estabelecidas com outros sujeitos no lugar - escola.

Desenvolvimento

A utilização de uma concepção mecanicista já não responde mais as nossas demandas, em especial, quando tratamos de Educação Ambiental. Por isso, a problematização da práxis pedagógica é fundamental, visto que pode auxiliar no processo de ascensão por uma Educação Ambiental crítica e transformadora. É necessária a compreensão de que ações individuais, que são importantes, não atendem por si só a perspectiva transformadora que se almeja. As implicações devem ir além, buscando entender a complexidade do processo que se dispõe a Educação Ambiental que é mediada social e culturalmente. É preciso transcender esse entendimento para vislumbrar que as ações estão articuladas ao contexto

socioespacial. Demonstrando que há níveis de responsabilidade muito além da esfera pessoal e de situações particulares (LOUREIRO, 2006).

Assim, a problematização deste estudo aborda à Educação Ambiental na vertente crítica e transformadora, defendida por Carvalho (2012), Loureiro (2006), Guimarães (2014) e Layrargues (2014), articulada à práxis pedagógica. Por entender, que essa é vinculada às esferas social, histórica, política, econômica e se dá na relação com o outro e com o mundo. Sendo uma ação emancipatória, envolve capacidade crítica, diálogo, a assimilação de diferentes saberes, e a transformação ativa da realidade e das condições de vida (LOUREIRO, 2006, p. 29).

Nesse sentido, problematizar as práticas pedagógicas numa perspectiva crítica, requer diálogo com a participação dos professores, que estão diretamente envolvidos com a realidade do cotidiano escolar. Pois, a compreensão acerca da Educação Ambiental necessita ser problematizada, visto que ainda ocorre o predomínio de uma visão de mundo ingênua, que acredita que sua transformação dar-se-á a partir da mudança de atitude de cada indivíduo, camuflando as diferenças macroeconômicas e sociais que implicam diretamente nessa transformação. Assim, para a Educação Ambiental crítica, o caráter político deve ser considerado. Tal pressuposto leva ao questionamento a formação de professores e os documentos basilares que fundamentam as práticas pedagógicas, no viés da Educação Ambiental.

Desse modo, mirar um horizonte que alargue a tensão entre o que se mostra de Educação Ambiental na educação básica e o que pode ser dela em busca do ser mais, requer entre outros elementos, o estudo do conceito de lugar como fenômeno da experiência vivida, aqui em especial, do espaço-tempo escola. Guimarães (2014) problematiza as compreensões sobre a problemática ambiental e as relações que estabelecem (ou não) com o processo de modernização do espaço local. Sua pesquisa se dá em duas escolas públicas municipais sendo, por ele denominadas, como a mais urbana e a menos urbana, observando ao final que este aspecto não foi discrepante no modo de compreender a Educação Ambiental, pelos professores, no contexto escolar. Assim, a pesquisa realizada por Guimarães constitui-se a partir das reflexões teóricas acadêmicas articuladas a sua prática cotidiana de professor, estimulando novas reflexões teóricas ao mesmo tempo em que contribui no

processo contínuo de pensar que a prática subsidia a teoria, e vice-versa. Retratando a importância e a necessidade da pesquisa no contexto cotidiano escolar.

Nesse sentido, o adensamento de pensar o lugar possibilita entendermos melhor qual é a função social que temos nesse mundo, como os lugares nos constituem e podem forjar nossas concepções ao termos uma visão simplista. Entender o sentido do lugar e quais elementos que dão significado a este para a constituição ontológica do ser é basilar na pesquisa em Educação Ambiental, especialmente porque mostra como se dá o triunfo do lugar sobre o espaço, e como este significa o ser-e-estar-no-mundo.

Às vezes, o lugar – escola é carregado de pertencimento, permitindo a construção de relações topofilicas, a partir da trama de laços afetivos experienciais, outras um lugar topofóbico. São relações subjetivas construídas no cotidiano escolar de cada sujeito que dizem respeito as suas formas de ser-e-estar no mundo. Pensar nos diferentes entendimentos de lugares enquanto circunstancialidade é importante porque resulta em formas de ser-aí diferenciadas. Sendo essas formas particulares, possibilidades de contemplar as práticas pedagógicas críticas e emancipatórias de Educação Ambiental. Podemos considerar,

> o lugar um conjunto de significados que foram construídos pela experiência. Ele é mais do que uma simples localização. Está carregado de signos e símbolos que resultam de um conjunto de sensações que foram moldadas pelas circunstâncias históricas, econômicas, políticas, sociais e culturais que os indivíduos experienciam, e que apresenta um potencial de afetividade (COUSIN, 2010, p. 91-92).

Nessa direção, compreender os atravessamentos da práxis pedagógica é também considerar a relação que existe entre o lugar e os sujeitos narrativos da pesquisa, sendo o lugar uma potência de resistência (MARANDOLA, HOLZER, OLIVEIRA, 2012). O que interfere na visão de mundo, não tendo o certo e o errado, pois esse se dá a partir da concepção ontológica de cada sujeito. “Quanto mais

assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela" (FREIRE, 2019, p. 137). Desse modo, o comprometimento do professor educador ambiental é fundamental no adensamento da percepção profunda da noção de lugar e seus atravessamentos com a práxis pedagógica.

Considerações

A pesquisa em Educação Ambiental articulada com a práxis pedagógica têm potencial para promover a transformação da sociedade e contribuir para a construção de uma sociedade justa, igualitária, ética e com sustentabilidade ambiental. Amparada em novos paradigmas, que considere a realidade dos contextos sociais. É com práticas de Educação Ambiental fundamentadas em concepções críticas que podemos ter militância para o enfrentamento de ações antrópicas, bem como, fortalecer a sensibilização do ser-e-estar nesse mundo. Esses aspectos necessitam estar presentes na formação de professores que são também pesquisadores de suas práticas pedagógicas.

Os documentos basilares da educação por tratarem a Educação Ambiental de forma singela, necessitam de estudos que possam contemplar essa carência, visto que o propósito da escola é promover a emancipação do sujeito. Assim, pensar a práxis pedagógica articulada aos contextos socioespaciais é promover a consciência de si na engrenagem que consiste o fenômeno de trabalho, se faz necessário. Com este propósito convida-se cada leitor a mirar um horizonte que alargue a permanente prática socioambiental que é desenvolvida e aquela que pode surgir em busca do ser mais.

Referências

BEHREND, D. M.; COUSIN, C. S.; GALIAZZI, M. C. Base nacional comum curricular: o que se mostra de referência à educação ambiental? **Revista Ambiente & Educação**, Rio Grande, v.23, n. 2, p. 74-89, 2018. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8425/5469. Acesso em: 24 de mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação /Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf. Acesso em: 23 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 jun. 2019.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6ªed. São Paulo, Cortez, 2012.

COUSIN, C. da S. **Navegar, agir e narrar**: a formação de educadores ambientais. 2010. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Instituo de Educação, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2014.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Revista Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414753X2014000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 24 mai. 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARANDOLA Jr., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de. **Qual o espaço do lugar**? Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

EDUCAÇÃO FÍSICA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS: DISCURSOS PRESENTES NA FORMAÇÃO INICIAL

Cláudia Lima de Souza[59]
claudiasouza93@outlook.com.br
Sherelise Alves Duarte[60]
sherelise.duarte16@gmail.com
Leila Cristiane Finoqueto[61]
cristianefinoquetto@yahoo.com.br

Resumo: Obtivemos identificar ênfases de conhecimentos presentes na formação em Educação Física Licenciatura das universidades federais do Rio Grande do Sul. Analisamos quadros de sequência lógica e projetos pedagógicos de cinco cursos. Utilizamos dimensões de conhecimento presente na Resolução 07/2004 como categorias de análise. Os cursos apresentam ênfases em diferentes categorias, evidenciando conhecimentos demarcatórios de diferentes sentidos na formação.

Palavras-chave: currículo, educação física, formação.

Introdução

O grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares na Educação Física (GEPCEF), vinculado ao curso de Educação Física Licenciatura (FURG), propõe-se a investigar as configurações curriculares construídas a partir da Resolução n.07/2004 CNE/CES. O objetivo principal deste artigo é compreender a formação ofertada nas universidades federais do Rio Grande do Sul nos cursos de Educação Física - Licenciatura, pois é justamente na construção ou na elaboração das propostas curriculares, que se define que tipo de cidadão e sociedade se quer construir. Entende-se que na construção e/ou definição das configurações curriculares são selecionados saberes/conhecimentos que orquestrarão a formação dos sujeitos.

Sugere-se discutir currículo como campo político-pedagógico no qual as diversas relações entre os sujeitos, conhecimento e realidade constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes produzidos. “É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes

[59] Este é um trabalho financiado pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, pelo edital EPEC 2018-2019
[60] Idem ao anterior.
[61] Idem ao anterior.

grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade" (SILVA, 2010, p.10).

Este estudo ocupa-se em observar os efeitos no que se refere à autorização concedida a determinados saberes em detrimento de outros. Ao adentrarmos nas cargas horárias construímos a visibilidade dos discursos que produzem "os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades (SILVA, 2010, p. 12).

No intuito de compreender as propostas curriculares dos cursos de Educação Física – Licenciatura - em andamento nas universidades federais do Rio Grande do Sul analisamos documentos oficiais, a saber: Parecer da Secretaria de Educação Física e Desportos do MEC nº 215/87, a Resolução do Conselho Federal de Educação n. 03/1987, a proposta elaborada pela Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (COESP-EF) de 13 de maio de 1999, a Resolução CNE/CP n. 02/2002, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) n.07/2004 e a Resolução CNE/CP n. 02/2015. Essas normativas são algumas das bases legais que possibilitaram a presença de saberes/conhecimentos presentes nos currículos dos cursos de Educação Física.

As dimensões de conhecimentos presentes na Resolução n.07/2004 refletem o acúmulo de debates que conformaram a proposição mais recente. Na referida resolução se encontra presente uma configuração curricular que, em grande medida, anuncia conhecimentos nunca antes expressos tais como: produção do conhecimento científico e tecnológico, culturais do movimento humano e didático pedagógico. Na análise da resolução do ano de 2004, foi de grande importância a leitura do documento elaborado pela COESP-EF de 1999, na qual se encontra uma descrição pontual dos conhecimentos que comportam as áreas de conhecimento.

Ainda nesse ínterim, os cursos de Educação Física – Licenciatura-tiveram que se adequar à Resolução n. 02/2015 do CNE/CP que alterou de 2880h para 3200h para integralização dos cursos e de 1800h para 2.200h de conteúdos curriculares, amplamente esmiuçados pela referida e recente resolução. No cômputo

permaneceram 400h de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo, 400h dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica e 200h de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Metodologia

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, foi desenvolvida tendo como documentos de análise os Quadros de Sequência Lógica (QSL) e os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Educação Física (Licenciatura), disponíveis na internet e acessados no período de setembro a novembro de 2018, das cinco Universidades federais localizadas no Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA - Uruguaiana) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Desse modo, todas as disciplinas foram lidas e identificadas a partir das ementas, descritas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, sendo distribuídas de acordo com suas caracterizações nas dimensões de conhecimentodenominadas assim na Resolução n. 07/2004 do CNE/CES. Para efeitos de análise os componentes curriculares presentes na Resolução n.02/2015 do CNE/CP foram consideradas as respectivas cargas horárias, mas não adentraram no computo das dimensões de conhecimento, uma vez que são componentes que se originam no contexto da formação de professores e que são direcionados a todos os cursos de licenciatura. Preservaram-se as cargas horárias destinadas a esses componentes no sentido de compreender que os cursos de Educação Física não propuseram esses componentes e os mesmos foram obrigados a contemplá-los nos currículos.

Análises

As análises que se seguem entendem as políticas curriculares como texto, como discurso. Ao utilizarmos as informações decorrentes de documentos

disponibilizados na internet (Projeto Político dos Cursos) buscamos efeitos, a inclusão e a exclusão de saberes, os ajustes ao macrotexto.

Assim, identificamos que todos os cursos adéquam-se às normativas oficiais em andamento no que se refere à formação em Educação Física e à formação de professores. Destaca-se a distinção no processo de recontextualização da Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos. Na Unipampa (Campus Uruguaiana) foram criadas oito disciplinas que perfazem 405 horas, atendendo ao que orienta a legislação vigente. Na FURG as PCC se manifestam no interior das disciplinas (obrigatórias e optativas), preservando entre 05 horas e 15 horas dependendo dos créditos de cada disciplina. Nesse sentido, a PCC atinge entre as disciplinas obrigatórias, somente, o computo de 475 horas. Na UFPel, a PCC está localizada em 29 disciplinas, um crédito de 17h/a, especificadas no Projeto Pedagógico do curso Educação Física – Licenciatura Diurno, perfazendo 493 horas. Na UFRGS, por sua vez, a PCC encontra-se distribuída, com diferentes cargas horárias, em 30 disciplinas específicas listadas e apresentadas no Projeto Pedagógico do Curso, perfazendo 400 horas. Na UFSM, a PCC foi distribuída em 20 disciplinas, perfazendo 405 horas. Desse modo, excetuando-se a UNIPAMPA, a Prática como Componente Curricular foi recontextualizada como parte integrante das disciplinas que compõem o currículo. Em alguns cursos há indicativos de que determinadas disciplinas teriam maior aderência à ideia de pratica do que outras, em outros cursos, essa distribuição foi definida pela carga horária e sua respectiva proporcionalidade.

Em termos de ênfases na formação docente, identificamos que a UNIPAMPA e a UFRGS apresentaram nas suas grades curriculares ênfase na categoria: ‘Técnico Instrumental’ o que dialoga no sentido de conhecimentos que problematizam a Educação Física por ela mesma. Esse fenômeno evidencia-se como um esforço da área em consolidar-se como campo científico, considerando sua tradição como nos lembra Bracht (2003) sobre o processo de produção de conhecimento em Educação Física, fortemente subsidiada em outras ciências.

Identificar cursos ampliando o tempo/espaço curricular com disciplinas que evidenciam a própria área da Educação Física reflete, no nosso entendimento, autonomia teórico-conceitual.

A partir da análise do currículo da FURG, por sua vez, identificamos uma distribuição igualitária entre três categorias: 'Relação ser humano-sociedade', 'Técnico Instrumental' e 'Didático-Pedagógico'. Esse equilíbrio pode estar relacionado a um princípio anunciado no Projeto Pedagógico do Curso no qual se encontra "Respeito e equilíbrio com relação à diversidade de natureza cultural, técnica e científica" (FURG, 2006, p. 10). A questão a ser problematizada refere-se às ênfases se concentrarem em áreas de cunho humanístico.

Ao analisarmos as configurações curriculares da UFSM e da UFPel identificamos que 20% e 25%, respectivamente, da carga horária total do curso são destinadas aos saberes-fazeres acerca dos culturais do movimento humano. Em estudos anteriores Finoqueto (2012, p. 212) já indicava a influência da força da tradição, "penso que a força da tradição na ESEF/UFPel buscou acomodar aquilo que foi realocado pelas reformas, buscando dar respostas mais adequadas às condições locais". Em relação à UFSM seria necessário um estudo mais aprofundado no que se refere às configurações curriculares anteriores ao ano de 2004 para que pudéssemos afirmar que esse fenômeno também se aplica ao referido curso.

Cabe salientar, que os desenhos curriculares, desprovidos de uma determinação de horas a serem destinadas às dimensões de conhecimento indicam, em alguns casos, um movimento de manutenção de saberes/conhecimentos reconhecidos como identificadores da área.

Abaixo, apresentamos o quadro síntese das cargas horárias que corresponderiam, mediante ao trabalho analítico, às dimensões do conhecimento.

Quadro 1 – Carga horária distribuída de acordo com as categorias de análise.

DIMENSÕES DO CONHECIMENTO	**UNIPAMPA 3.035h**	**FURG 3.260h**	**UFPel 3.251h**	**UFRGS 3.240h**	**UFSM 3.090h**
Relação ser	195 horas	**435h**	204h	330 h	285 h

humano-sociedade	6,42%	13,34 %	5,79%	10,18%	9,22%
Biológica do corpo humano	465 horas 15,32%	330h 10,12 %	323h 9,17%	240 h 7,40%	255 h 8,25%
Produção do conhecimento científico e tecnológico	195 horas 6,42%	285h 8,74%	272h 7,72%	180 h 5,55%	165 h 5,33%
Culturais do movimento Humano	435 horas 14,33%	300h 9,20%	**884h** 25,10 %	510 h 15,74%	**630 h** 20,38%
Técnico-instrumental	**510h** 16,80%	**435h** 13,34 %	612h 17,38%	**645 h** 19,90%	510 h 16,50%
Didático-pedagógico	105h 3,45%	**435h** 13,34 %	374h 10,62%	360 h 11,11%	330 h 10,67%
Estágio Supervisionado Curricular	405h 13,34%	420h 12,88 %	493h 14%	450 h 13,88%	405 h 14,56%
Prática como Componente Curricular*	405h 13,34%	475h	493h	400h	405h
Currículo Flexível (UNIPAMPA)	200h 6,58%				
	120h 3,95%				
Disciplinas		420h	102h	180h	

Optativas/Eletivas					
Atividades Complementares de Graduação		200h	240 h	300h	210h
Disciplinas Complementares de Graduação					210h
Total	**3.035h**	**3.260h**	**3.504h** (17h perdidas)	**3195 horas** (45 horas perdidas)	**3.000h** (90 horas perdidas)

Fonte: Construção das autoras da pesquisa.

Considerações Finais

O desenvolvimento desta pesquisa está entrecortado por várias possibilidades de observar as configurações curriculares dos cursos de Educação Física – Licenciatura, das universidades federais sediadas no RS. Para o presente momento interessou-nos dar visibilidade aos conhecimentos que se manifestaram de maneira predominante, uma vez que as disputas de sentidos/significados na constituição do campo acadêmico da Educação Física são históricas e demonstram não estar esgotadas. Diante das orientações presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física identificamos cursos com ênfases distintas entre si. Ainda assim, é possível sinalizar um movimento no que tange os saberes produzidos pela própria área avançando em três das cinco universidades pesquisadas.

Referências

BRACHT, V. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** 2.ed. Ijuí/RS. Unijuí, 2003.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

FINOQUETO, L.C.P. **Entre licenciatura e bacharelado em Educação Física:** reformas no ensino superior e a constituição de identidades dos profissionais de educação física da ESEF/UFPEL**.** 2012. 260f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2012.

SILVA, T.T. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 1.ed. 4.reimp. Belo Horizonte/MG: **Autêntica**, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física, **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – FURG**. Deliberação n. 009/2005.

RODA DE CONVERSA SOBRE A MATEMÁTICA FINANCEIRA COM ESTUDANTES DA EJA

DA SILVA, Raquel Silveira
raquelsds2013@gmail.com
GAUTÉRIO, Vanda Leci Bueno
vandaead@gmail.com
LAURINO, Débora Pereira
deboralaurino@vetorial.net

Resumo: Este texto traz uma reflexão uma atividades de extensão que problematiza o contexto dos estudantes e os acontecimentos sociais da atualidade aliadas ao uso das tecnologias. O estudo é a partir de uma oficina sobre Matemática Financeira com estudantes da EJA, no qual objetivou oportunizar aos estudantes a compreensão de alguns conceitos matemáticos, bem como estimular e ampliar o raciocínio lógico matemático. Para desencadear a oficina e conhecer o grupo, utilizou-se uma adaptação da Metodologia das Árvores, é uma metodologia de ensino que visa a escuta e a opinião do coletivo após foi proposta uma situação hipotética e para finalizar foi realizada uma reflexão com os estudantes sobre suas impressões após o desenvolvimento da mesma. Percebeu-se que os mesmos puderam abordar conceitos matemáticos de forma diferenciada, que o uso da calculadora ampliou o raciocínio lógico matemático, a criatividade e o desenvolvimento de estratégias para a resolução de situações cotidianas, pois cada hipótese era rapidamente verificada devido ao potencial da calculadora. A oficina também contribuiu para que cada estudantes percebesse o sentido da educação formal, a importância do ato de estar na escola e do aprender.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Matemática Financeira, Roda de Conversa.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente, é uma modalidade de ensino, que, muitas vezes, trabalha com pessoas que possuem um histórico de fracasso escolar. Sendo assim, integrantes do Laboratório de Educação Matemática e Física (LEMAFI), da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, desenvolveram uma oficina de Matemática Financeira, intitulada “(Re)pensando saberes e desafios do cotidiano: uma roda de conversa com estudantes da EJA”. Por meio de desafios voltados para a situação econômica atual de uma família brasileira, a oficina objetivou oportunizar aos estudantes a compreensão de alguns conceitos matemáticos, bem como estimular e ampliar o raciocínio lógico matemático. As atividades foram realizadas em uma das duas sedes/bairros que essa escola atua,

uma é no espaço da escola municipal de Ensino Fundamental do bairro, e a outra no prédio da Associação de Moradores, do outro bairro.

A metodologia utilizada para desencadear a oficina, desenvolvida na Associação de Moradores, foi baseada na Metodologia das Árvores (CRIVELLARO; NETO, RACHE, 2001).

A metodologia das árvores é uma metodologia de ensino proposta por Crivellaro, Neto e Rache (2001) na qual permite que se ouça e se considere a opinião do coletivo. Assim, a proposta é utilizada para trabalhar com diferentes grupos, seja na educação formal ou não formal e contribui para a identificação de um conflito e suas possíveis soluções.

Segundo Crivellaro, Neto e Rache (2001) é indicado que sejam feitos pelo menos dois movimentos. O primeiro nasce da própria percepção do sujeito sobre a situação, lugar e comunidade com a qual quer trabalhar. Nesse movimento cria-se uma proposta de trabalho, um projeto com algumas orientações gerais. O segundo movimento é direcionado ao compartilhamento das percepções com as demais pessoas.

Neste estudo, optou-se por adaptar a metodologia da árvore tomando o primeiro movimento, de identificação de conflitos e problemas vivenciados pelos discentes como base para a elaboração de um segundo movimento, intitulada na oficina como “Árvore dos Sonhos”.

Educação de Jovens e Adultos e as Tecnologias

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, na qual consta no Título V, Capítulo II, Seção V, artigos relacionados especificamente a esta modalidade de ensino destacam que a mesma será destinada, gratuitamente, àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

A EJA é uma modalidade de ensino que foi pensada para além do complemento dos estudos, é um espaço/tempo para formalizar as aprendizagens sociais e culturais, para refletir sobre as relações entre a teoria escolar/científica e o cotidiano, bem como para enaltercer a dignidade, a cidadania e o respeito a si e ao próximo.

Desta forma, no ambiente escolar pode-se discutir sobre as diferentes questões e realidades vivenciadas pelos estudantes, de forma a aproximá-lo e cativá-los a permanecerem na EJA, no entanto algumas metodologias permitem aos envolvidos refletir sobre os desafios e soluções presentes no contexto como a metodologia das árvores.

Utilizar as tecnologias ainda é um desafio para os professores e pode ser uma forma de contribuir com a atualização de jovens e adultos. Para (MORAN, 2001) ensinar com o uso das tecnologias será uma revolução se também mudarmos, simultaneamente, os paradigmas convencionais do ensino. Caso contrário, “conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial.” (p. 28).

Neste estudo, optou-se por utilizar a calculadora como recurso tecnológico acessível a maioria dos estudantes da EJA, pois atualmente, está presente nos celulares, desde aos mais simples aos smartphones. Para D’Ambrosio (1986) a calculadora é uma ferramenta importantíssima e, ao contrário do que muitos professores dizem, pesquisas mostram que a calculadora não prejudica o raciocínio do aluno. Recursos como a calculadora podem auxiliar desenvolver habilidades para manejar outros instrumentos, como os caixas eletrônicos, que estão presentes no cotidiano de todos estudantes.

A experiência vivenciada

Na oficina, oferecida no segundo semestre de 2018, aos estudantes da EJA do Ensino Municipal de Educação de Jovens e Adultos (EMEJA), uma escola itinerante, do município de Rio Grande/RS, realizou-se uma atividade estruturada em dois momentos: conversa inicial com os estudantes a fim de conhecê-los, através dos pressupostos metodológicos da Metodologia das Árvores (CRIVELLARO; NETO, RACHE, 2001) e resolução de desafios propostos, os quais abordavam a

Matemática Financeira através de uma situação inicial, na qual o grupo de alunos deveria ajudar uma "suposta" família riograndina, composta por quatro integrantes a quitar suas dívidas e economizar para realizar uma viagem por conta dos problemas de saúde da filha menor.

Para a resolução dos desafios foi oferecido uma calculadora para cada estudante. No primeiro momento, os estudantes olharam e deixaram subentendido que não a utilizariam. Com a leitura e a conversa sobre situação inicial, da família riograndina, outras situações foram desencadeadas e assim discutiu-se sobre porcentagem, juros simples e desconto de forma integrada. Essa atividade exigia muitos cálculos, o que estimulou os estudantes a tentar o uso da calculadora. Alguns sabiam como utilizá-la, outros não.

Compreensões sobre a Experiência

Para o desencadeamento da conversa inicial e dinâmica, os estudantes foram questionados: O que os motiva a voltarem à escola, desta vez na modalidade EJA?

O registro das motivações sonhos e desejos e intenções (quadro 1), de cada estudante foram descritos em uma folha de árvore confeccionada, em papel verde, pelos professores da oficina, as quais deveriam ser coladas em um caule, para compor a árvore do grupo.

Quadro 1: Atividade "Árvore dos Sonhos"[62]

Pergunta: *O que os motiva a voltarem a escola, desta vez na modalidade EJA?* E1 – *O que me motiva está aqui hoje é a minha família. O que vou fazer depois e seguir em frente com os meus estudos e ter um trabalho* *E2 - Depois que eu mi formar no fundamental e quero fazer o as outras turmas como o 1º e 2º grau e se possível melhorar para dar uma vida melhor para a minha familia. Obrigado.* *E3 - É meformar e consegir um Bom Trabalho para melhorar o sustento de minha familia.*

[62] Neste quadro manteve-se a escrita original do estudante e, o código En refere-se a resposta de cada estudante numerada aleatoriamente.

E4 - Eu quero aprender mais quero me espressar melhor quero poder ensinar meus netos.
E5 - Para poder terminar os estudos e futuramente fazer uma faculdade
E6 - Terminar os Estudos para ajudar a minha filha. E trabalhar
E7 -Dar continuidade aos ESTUDOS PARA UM FUTURO MELHOR
E8 - Ser alguém na vida que consiga alcansar as coisas que eu quero por que eu não posso deixar os outros fazer por mim e a unica coisa que eu quero é ser algué nessa vida.
E9 - Meu objetivo e Me Formar e Servir a Patria protejer pessoas do bem Ser Policial Civil
E10 - Quando eu acabar de completa o ensino fundamental pretendo continuar e termina o ensino médio também. O que me motiva vir para escola e conseguir um emprego e mudar minha vida pra melhor,
E11 - Eu voltei a estudar para atualizar meus estudos e ajudar meus netos nas tarefas. Mas hoje estou pensando em seguir estudando para completar o 2º grau.
E12- Eu estou aqui para aprender mais e terminar os meus estudos E depois daqui eu me formar e continuar e terminar o ensino medio: por isso que estou aqui.

Fonte: as autoras

Vislumbrou-se que os estudantes possuem a compreensão de que concluir o Ensino Fundamental, não é suficiente para atingir seus objetivos. É notório que o público está tentando se inserir no processo profissional. Em outras palavras, E1, E3, E6, E9 e E10 estão tentando garantir um emprego que possibilite, antes de tudo, a própria sobrevivência e de seus familiares.

Os estudantes E1, E2, E5, E10 e E12 pretendem dar continuidade aos estudos, dando-se conta que o Ensino Fundamental não é o suficiente para dar continuidade nos seus desejos. Já E4, E6 e E11 buscam aprender para se aproximar dos familiares, tais estudantes procuram desenvolver competências e habilidades para apoiar seus netos e filhos nas tarefas escolares extra-classe.

Destaca-se também o senso comum de que é preciso "ser *algué nessa vida" (E8),* como se já não fôssem. O alguém é o outro, aquele que serve de modelo, o que deseja-se ser tão quanto ele.

Durante a discussão sobre a situação apresentada foi possível perceber o envolvimento dos estudantes e desejo em ajudar a suposta família a quitar suas dívidas. Além disso, observou-se que os mesmos relacionaram as situações

vivenciadas pelos quatro integrantes da família com a sua realidade ou a de seu entorno, o que propiciou uma aula ainda mais desafiadora.

Se os estudantes são motivados pela esperança de buscar um emprego, não temos como deixar de lado o uso das tecnologias, pois estas estão permeadas nas atividades das mais diversificadas profissões. D'Ambrósio (2008) mostrara que o trabalho realizado com a calculadora é profícuo, transformando a sala de aula num espaço de buscas e descobertas, tendo o instrumento como aliado nas tarefas.

Mesmo que alguns não soubessem utilizar a calculadora, em grupos, com o apoio dos professores e colegas começaram a compreender o manuseio da ferramenta e se divertiam: - *Professora, teria que dar 343 reais! Mas não deu*. (E4). Ao verificar, ele apertou a tecla de adição ao invés da tecla de multiplicação, que era o desejado. Muitos estudantes da EJA, pelas experiências de mundo, possuem a habilidade de estimativa, ao verificar uma valor muito distante do imaginado, percebem logo que há erro. Ao final da oficina foi possível estabelecer relações conceituais com situações econômicas reais. Além disso, buscou-se refletir sobre a oficina, e para isso solicitou-se que os estudantes escrevessem sobre o que gostariam de aprender ou retomar (quadro 2).

Quadro 2: Algumas reflexões sobre a oficina

...

P : *O que vocês tem interesse em aprender na EJA e como poderia ser essas aulas?*
E1 –Mais atividades juntos
E2- Aulas em grupos
E3 - As aulas em grupos
E4 -Percentagem mais atividades juntas
E5- Porcentagem mais atividades em grupo
E6 - Matematica sobre contas bancarias
E7 - mais sobre contas bancárias.
E8 - Mais contas bancarias letras e números juntos.
E9- Sobre conta bancária
E10 - Sobre a raíz quadrada
E11- Aprender mais número + e -

Fonte: as autoras

Verifica-se que os estudantes, na sua maioria, gostaram de trabalhar em grupos, sentiram-se confortáveis para dialogarem sobre os desafios, se identificaram com a suposta família e foram cativados, desafiados a usar a calculadora para dar conta das hipóteses do grupo e chegarem em possíveis alternativas. Tal ocorrência corrobora com a tese de Gautério e Rodrigues (2014) de que trabalhos realizados em ambientes coletivos e desafiadores modificam o aprender pela liberdade de ação, de expressão e pelo respeito ao outro como legítimo outro na convivência.

Algumas considerações

Essa oficina foi organizada pensando na possibilidade de formalizar vivencias sociais e culturais e de refletir sobre a teoria escolar/científica e o cotidiano, mais especificamente, em como conhecimentos matemáticos e tecnológicos podem contribuir para o viver em sociedade.

A a calculadora é uma ferramenta que vai além de realizar cálculos; potencializa a construção de uma rede de ideias, esquemas e operações conceituais. Com esta ferramenta, os estudantes da EJA desenvolveram uma atitude investigativa na oficina, perceberam regularidades e refletiram sobre os conceitos.

Na oficina foram validadas as explicações e as diferentes estratégias que os grupos utilizaram para chegar às possíveis soluções, dando legitimidade aos diferentes caminhos, sem enaltecer um único ou ressaltar o melhor.

Referências:

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. **Lei nº 9.394/96,** de 20 de dezembro de 1996.
BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.
CRIVELLARO, Carla. Valeria Leonini.; NETO, Martinez. Ramiro.; RACHE, Rita. Patta. **Ondas que te quero mar**: educação ambiental para comunidades costeiras - Mentalidade marítima: relato de uma experiência. Porto Alegre: Gestal/NEMA, 2001. Disponível em: http://www.nemars.org.br/files/publicacoes/livro.pdf. Acesso em: 13 mar 2019.

D´AMBROSIO, Ubiratan. **O uso da calculadora.** Disponível em: www.ima.mat.br/ubi/pdf/uda_006.pdf. Acesso em: 05 mar. 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologia:** o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2001.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF,1998. 146 p.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). ***Educação para Jovens e Adultos****. Ensino Fundamental* – propostas curriculares para 1° segmento. São Paulo: Ação Educativa Brasileira/MEC, 2001.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA NA CONCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

Daniele Amaral Fonseca[63]
danieleamaral4@gmail.com
Daniel da Silva Silveira[64]
dssilveira@furg.br
Débora Pereira Laurino [65]
deboralaurino@furg.br
Rafaele Rodrigues de Araujo[66]
rafaelearaujo@furg.br

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo que investigou o processo de formação docente dos graduandos, do 1º semestre, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no ano de 2018. Obteve-se os registros desta pesquisa por meio da produção de cartas desenvolvidas pelos estudantes, os quais relatavam suas surpresas, experiências e relações com a docência em Matemática. Para a análise das cartas se fez uso da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que é uma proposta de organização de registros produzidos de depoimentos que discute e procura representar, sob a forma de um ou vários discursos escritos na primeira pessoa do singular, o pensamento de uma coletividade, o que resultou em três discursos intitulados “Ser professor de Matemática”, “Experiências na docência” e “Desafios da docência”. Para este trabalho, foi escolhido analisar o discurso “Ser professor de Matemática”, o qual evidencia-se como os graduandos se percebem no processo formativo e sinalizam sobre um modo de viver, agir e compreender o ensinar envolvidos pelas suas ações e emoções no conversar. Pode-se concluir com o estudo que ao ressignificar as experiências escolares e acadêmicas e ao refletir sobre as relações com a docência, se aprenderá a ser educador uma vez que a significação e a reflexão são experiências do viver.

Palavras-chave: Concepção dos graduandos, ensino de Matemática, formação de professores.

Introdução

[63] Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
[64] Doutor em Educação em Ciências, Professor Adjunto do Instituto de Matemática, Estatística e Física da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.
[65] Doutora em Informática na Educação, Professora Titular do Instituto de Matemática, Estatística e Física da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.
[66] Doutora em Educação em Ciências, Professora Adjunta do Instituto de Matemática, Estatística e Física da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Ao longo de nossa caminhada como observadores implicados na formação de professores compreendemos e valorizamos os diferentes pontos de vista dos estudantes sobre a docência e, mais especificamente, sobre se tornar um Educador. Sabemos que a formação de professores não se reduz somente as experiências vivenciadas na graduação, pois a constituição profissional de professor exige um processo recorrente e recursivo, permeado por subjetividades e dimensões sócio-culturais que influenciam o modo de agir, viver e compreender a docência.

Partimos nossa discussão dos seguintes questionamentos: Que professores estamos formando? Será que a formação inicial possibilita que os futuros professores consigam dar conta das necessidades dos estudantes, levando em consideração as suas características culturais, econômicas e sociais?

Apoiados nos estudos de Bicudo (2005), Fiorentini e Lorenzato (2006), sabemos que o saber docente é gerado por meio de processos reflexivos, plurais e complexos, pois somos constituídos das histórias de nossas experiências, sejam elas afetivas, contextuais e/ou culturais, formando uma teia imbricada aos saberes científicos que emergem dos conhecimentos construídos nas disciplinas, nos currículos e nas práticas pedagógicas. Ao pensarmos no processo de formação de professores, necessitamos considerar sua ontogenia, pois o professor que somos hoje se constitui pela coordenação de coordenações de nossas ações, na recursão das práticas e vivências que constituem a nossa história (MATURANA, 2014). Assim, as ações se concretizam a partir das representações que construímos com os seres humanos com quem já vivemos e com aqueles com os quais atualmente estamos, em uma congruência determinada pelo tempo e pelo espaço.

Por isso, é complexo definirmos uma formação de professores ideal, pelo fato de termos uma diversidade de objetivos, interesses, sujeitos e contextos. Pimenta et al. (2013) apontam que a formação pode ser pensada como uma construção coletiva para que, assim, possam encontrar soluções para enfrentar os desafios das ações educativas, construindo novos saberes e transformando as atuais práticas pedagógicas.

Desse modo, mais do que a necessidade de se estabelecer fronteiras entre a forma de utilizarmos instrumentos pedagógicos e demarcar adoção de metodologias, é preciso que consideremos engendrar uma prática que inclua os saberes pedagógicos, conceituais, tecnológicos e contextuais. Assim, a relevância da prática pedagógica poderá estar centrada na mobilização de saberes que ela possibilita ao realizá-la.

A partir deste contexto, investigamos o processo de formação docente dos graduandos, do 1º semestre, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no ano de 2018. A fim de viabilizar o objetivo supracitado apresentamos na próxima seção o caminho metodológico adotado explicitando o instrumento gerador dos registros e a técnica utilizada para analisá-los.

Processo metodológico

Buscando compreender o processo de formação docente dos graduandos em matemática optamos por trabalhar com o gênero epistolar, ou seja, propomos aos estudantes a construção de cartas. Então, orientamos os estudantes que relatassem em cartas suas surpresas, experiências e relações com a docência em Matemática, pois acreditamos que ao refletir sobre nossas experiências estabelecemos "um processo de conhecer como conhecemos, um ato de nos voltarmos sobre nós mesmos" (MATURANA, 2014, p. 67).

Com as cartas postadas pelos 33 graduandos, no ambiente virtual da disciplina de Educação Matemática I no Moodle, lemos e as relemos com olhar atento, inicialmente, sem intenção de buscar os relevos nas escritas e, posteriormente, identificá-los a partir do que nos perturbou[67]. Segundo Maturana (2014) não existe conhecimento sem a experiência pessoal, então, entendemos que não existe problema de pesquisa separado de nossas ações e experiências. Assim, pensando neste observar, ouvir, refletir e interagir com os estudantes ao longo do processo formativo e ao analisar as cartas, construímos pelo viés da técnica do

[67] De acordo com Maturana (2016, p. 3), perturbações é quando "um domínio de interações possíveis desencadeia no sistema mudanças de estado".

Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), três discursos coletivizados, os quais intitulamos de “Ser professor de Matemática”, “Experiências na docência” e “Desafios da docência”.

De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2005), o DSC é uma técnica a qual consiste na organização de registros produzidos de depoimentos que discute e procura representar, sob a forma de um ou vários discursos escritos na primeira pessoa do singular, o pensamento de uma coletividade. Nesse sentido, na próxima seção, vamos apresentar o discurso coletivo “Ser professor de Matemática” e as compreensões sobre o processo de formação docente dos estudantes de graduação em Matemática.

A formação docente em Matemática compreendida pelo discurso coletivizado

O discurso “Ser professor de Matemática” apresentado a seguir no quadro 1, evidencia como os futuros professores se percebem no processo formativo. Além disso, o discurso sinaliza sobre um modo de viver, agir e compreender o processo de ensinar, envolvendo nossas ações e emoções no conversar.

Quadro 1: Ser professor de Matemática (DSC)

Pretendo seguir a carreira de professor, tentar mudar um pouco a realidade do mundo e as desigualdades, quero deixar a minha contribuição na vida de algumas pessoas (alunos) e espero poder contribuir para a educação das pessoas da melhor forma possível só assim me sentirei realizada como pessoa podendo passar meu conhecimento aos alunos. Eu quero ser essa professora, que além de amiga dos alunos, ensina de uma maneira que todos (ou a maioria) gostam, e sentem prazer em estudar, não como uma obrigação. Quero ser uma professora que se preocupa com a educação dos alunos e não somente mais uma que não está nem aí para eles. Precisamos sempre lembrar que vamos nos relacionar com seres humanos, e que cada pessoa é de um jeito, todos nós temos nossos defeitos, nossas qualidades, erramos ou acertamos, e apesar das nossas diferenças devemos sempre respeitar uns aos outros e manter o diálogo. Várias vezes o senhor repetiu sobre repensarmos a aula, de acordo com a aprendizagem dos alunos, repensar o método como estamos ensinando e se está produzindo um efeito positivo, se está sendo uma aula produtiva, ou se apenas estou passando uma informação sem sentido aos alunos, fazer com que ele aprenda brincando, criar uma vontade de

estar na sala de aula, interagindo com os colegas e o professor. A aproximação do professor com o aluno, a dedicação que o professor tem para entender as dúvidas e dificuldades é algo que eu só presenciei na licenciatura. Aprendo diariamente que professor vai além da sala de aula, é carinho, é dedicação, é cuidado, é respeito, é mediar para fazer o correto, é ensinar com uma dose de amor e amizade para que eles [estudantes] sintam o prazer e o gosto por estar em uma sala de aula.

Fonte: os autores (2019).

No DSC os graduandos apontam que pela educação podemos transformar a realidade do mundo e diminuir as desigualdades sociais. Esses fatores são percebidos no discurso quando é dito que "*Pretendo seguir a carreira de professor, tentar mudar um pouco a realidade do mundo e as desigualdades, quero deixar a minha contribuição na vida de algumas pessoas (alunos) e espero poder contribuir para a educação das pessoas da melhor forma possível só assim me sentirei realizada como pessoa podendo passar meu conhecimento aos alunos*". Percebemos, no extrato, o espírito de cidadania e o pensamento social que os graduandos demonstram em relação ao papel como professores na vida das pessoas.

Possibilitar, através das ações educativas, condições necessárias para o desenvolvimento dos sujeitos – relações de respeito entre as pessoas, currículo contextualizado, práticas voltadas para uma abordagem ética – são aspectos que contribuirão para o desenvolvimento da cidadania e, por consequência, poderá transformar a sociedade, bem como a construção do conhecimento. Ressaltamos que em sujeito curioso, que não se conforma com as respostas prontas, mas, antes, questiona, instiga a dúvida, se aventura na seara do conhecimento (BASTOS, 2008). Para isso acontecer, podemos pensar em ampliar o conversar em sala de aula, alterando a lógica do processo pedagógico que muitas vezes está centrada somente no desenvolvimento ou exposição de conteúdos conceituais, e passar a valorizar o contexto e os saberes prévios dos estudantes.

Os graduandos em Matemática corroboram com essas ideias quando afirmam no discurso "*sobre repensarmos a aula, de acordo com a aprendizagem dos alunos, repensar o método como estamos ensinando e se está produzindo um efeito positivo, se está sendo uma aula produtiva, ou se apenas estou passando uma informação sem sentido aos alunos, fazer com que ele aprenda brincando, criar uma vontade de estar na sala de aula, interagindo com os colegas e o professor*".

Precisamos enquanto educadores matemáticos cultivar uma prática que leve o estudante a desenvolver seu pensamento crítico, que contribua para a reflexão sobre o que é posto e que ajude a relacionar e criar mecanismos para solucionar problemas. Esses ensinamentos podem ser elementos importantes na construção de sujeitos éticos, dignos, ativos e transformadores da sociedade.

A incorporação de práticas educativas que suscitam esses elementos contribui para a mudança do ambiente educacional, o que pode favorecer a produção do conhecimento de estudantes e professores, a partir de uma atuação ativa, crítica e criativa (FERREIRA, 2013). A construção do conhecimento ocorre pelos desafios que são postos na resolução de um problema ou ao lidar com uma situação e pela forma como o sujeito pensa e age sobre ela. Nesse sentido, aliar os interesses pedagógicos ao contexto dos estudantes pode provocá-los a inferir sobre o que é estudado, a criar mecanismos para a resolução de seus problemas e para a determinação de suas ações.

Por isso, percebemos pelo discurso coletivizado que educar vai além de somente ensinar conteúdos de Matemática, pois "*aprendo diariamente que professor vai além da sala de aula, é carinho, é dedicação, é cuidado, é respeito, é mediar para fazer o correto, é ensinar com uma dose de amor e amizade para que eles [estudantes] sintam o prazer e o gosto por estar em uma sala de aula*". Adentrar nos processos educacionais significa pensarmos e operacionalizarmos ações efetivas que se constituem em mecanismos para uma educação baseada na emoção do amor e do respeito e que produza um sentimento de realização e respeito de si.

Emergências do estudo

Durante o desenvolvimento deste estudo, investigamos o processo de formação docente dos graduandos, do 1º semestre, do curso de Licenciatura em Matemática da FURG. Constatamos que ao ressignificar nossas experiências escolares e acadêmicas e ao refletir sobre as relações com a docência, é que

continuamente aprenderemos a profissão de ser educadores, pois a significação e a reflexão são experiências de nosso viver, e por isso está em nossa experiência.

Portanto, aprender a ser educador é um processo que se estabelece no viver, é mudar e criar um mundo na recorrência de atuar com ele. A ideia é que a formação de professores seja um espaço de conversar para além do aprender, que permita conhecer e aceitar o outro como legítimo outro na sua existência, sem submissão, sem competição, respeitando e valorizando as diferenças, estimando a bagagem cultural, no respeito pelo outro.

Referências

BASTOS, F. S. **A contribuição da universidade para a formação do sujeito moral.** Vitória da Conquista: Práxis Educacional, 2008.

BICUDO, M. A. V. O professor de matemática nas escolas de 1.º e 2.º graus. *In*: BICUDO, M. A. V. (org.). **Educação Matemática**. 2° edição. São Paulo: Centauro, 2005.

FERREIRA, F. P. **O uso das TIC nas aulas de matemática na perspectiva do professor.** Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Matemática. 66 f. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá, 2013.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. **Discurso do Sujeito Coletivo:** Um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul-RS: Educs, 2005.

MATURANA, H. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

PIMENTA, S. G. et al. A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 143-162, 2013.

AMBIENTALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS: PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Danielle Monteiro Behrend[68]
daniellefurg@yahoo.com.br
Cláudia da Silva Cousin[69]
profaclaudiacousin@gmail.com

Resumo: O Estágio Curricular Supervisionado-ECS vem sendo alvo de pesquisas no meio acadêmico, mostrando-se como lugar de aprendizagem da profissão docente, pois potencializa a fusão de horizontes entre os conhecimentos adquiridos nas Instituições de Ensino Superior- IES, com as vivências e os saberes construídos no contexto das escolas de Educação Básica. Diante desse entendimento, apresentamos os caminhos metodológicos de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na linha de pesquisa intitulada Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (EAEFE). A pesquisa tem como objetivo compreender os processos de Ambientalização das relações sociais entre escola e universidade nos Estágios Curriculares Supervisionados-ECS da FURG. Este estudo está embasado na pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica-hermenêutica (BICUDO, 2011). O presente estudo justifica-se pelas experiências profissionais das autoras no campo da EA, no contexto das escolas de Educação Básica e especificamente na orientação dos ECS nos cursos de licenciatura da FURG. O potencial pedagógico da pesquisa-formação, embasada em Josso (2007) contribui no estudo, juntamente com a proposta de Entrevista Narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2002) com professoras regentes e coordenadoras pedagógicas das escolas de Educação Básica. A metodologia de análise escolhida é a Análise Textual Discursiva- ATD (Moraes; Galiazzi, 2016), a qual busca a compreensão do fenômeno investigado. A análise dos Planos de Ensino das disciplinas de ECS dos cursos de licenciatura da FURG também vem complementando os entendimentos sobre o fenômeno. Até o presente momento, já foram realizadas as entrevistas narrativas e o exercício de análise encontra-se em construção. A análise documental dos Planos de Ensino das disciplinas de ECS dos cursos de licenciatura da FURG, também tem sido uma estratégia metodológica para identificar o que se mostra sobre as escolas de Educação Básica. Realizamos o Estado da Questão-EQ (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2010) com o propósito de compreender como o termo “Ambientalização” vem sendo abordado e fundamentado nas pesquisas científicas da atualidade e para compreender a relação

[68]Doutoranda em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande- FURG
[69]Doutora em Educação Ambiental. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

interinstitucional entre a universidade e a escolas de Educação Básica. Nesta pesquisa, a EA está alicerçada na perspectiva crítica e transformadora (Loureiro, 2006), o que potencializa a compreensão da Ambientalização, a partir dos princípios e objetivos da EA presentes na legislação vigente, sendo considerada como proposição potente para investigação dos ECS, promovendo a mudança de valores e atitudes, na escuta atenta ao outro, professoras da escola de Educação Básica, e no entrelaçamento entre a escola e a universidade.

Palavras-chave: Ambientalização, Estágio Curricular Supervisionado, Metodologia de pesquisa.

Introdução

Este trabalho apresenta os caminhos metodológicos de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental- PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Esta pesquisa, inserida no campo da Educação Ambiental-EA, problematiza as relações sociais construídas entre a escola e a universidade, a partir do desenvolvimento dos ECS, já que percebemos relações hierarquizadas da universidade com a escola, em que prevalece a compreensão de que a universidade é um lugar de formação e construção do conhecimento, enquanto a escola fica reduzida apenas ao campo de atuação profissional. Os estudos em EA contribuem na construção de uma visão crítica, pautada por relações horizontalizadas e dialógicas de reflexão e ação no mundo, pois a EA promove “conscientização que se dá na relação entre o “eu” e o “outro,” pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente” (LOUREIRO, 2006, p.29).

Diante dessas compreensões, emerge a seguinte interrogação fenomenológica: Como se mostram as relações sociais entre universidade e escolas de Educação Básica no contexto dos Estágios Curriculares Supervisionados da FURG?

A investigação aposta na pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica-hermenêutica (BICUDO, 2011c). A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se pela possibilidade de aprofundar compreensões sobre o fenômeno investigado (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Desenvolvimento

Ao assumirmos uma pesquisa qualitativa com uma abordagem fenomenológica é indispensável, apresentar o que compreendemos sobre esse método filosófico, pois “A fenomenologia é ao mesmo tempo uma Filosofia e um método de chegar à compreensão dos fenômenos, à descrição daquilo que se manifesta em si mesmo à consciência, que se dá, que se torna visível” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.22).

O ponto de partida investigativo para compreensão do fenômeno investigado, teve início pela elaboração do Estado da Questão-EQ, o qual consiste em um método utilizado para compreender o tema de pesquisa, contribuindo para a construção de bases teóricas sobre o tema de estudo. O EQ diferencia-se do Estado da Arte e do Estado do Conhecimento, pois considera o posicionamento argumentativo do pesquisador sobre o tema investigado (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010).

Realizamos o EQ para ampliarmos o nosso entendimento acerca do termo “Ambientalização” e para investigar como se apresenta a relação interinstitucional entre a universidade e a escolas de Educação Básica. Com o estudo do EQ observamos que o termo “Ambientalização” vem sendo utilizado como processo de internalização das questões ambientais nas esferas sociais e na formação dos sujeitos (CARVALHO; TONIOL, 2010). Assim, justificamos a escolha da Ambientalização para a pesquisa, embasada em referenciais no campo da EA crítica e nos documentos oficiais que preconizam os princípios e os objetivos da EA. Assim,

> acreditamos que estreitar os vínculos entre a escola de Educação Básica com a Universidade, requer considerar suas especificidades e suas atribuições socialmente definidas. É na relação entre pares que a parceria entre os sujeitos envolvidos irá fomentar a compreensão mais ampla sobre os sistemas de ensino com possibilidades de aprendizagem da profissão docente (BEHREND; COUSIN; SCHMIDT, 2019, p.91).

A realização do EQ mostrou que as escolas de Educação Básica e as universidades são lugares que contribuem significativamente na aprendizagem da profissão docente. Porém, há necessidade de se estreitar a parceria entre as instituições com proposições coletivas que potencializem processos de aprendizagem da profissão docente.

Para conhecer como o fenômeno da Ambientalização das relações sociais nos ECS é vivenciado, apostamos no diálogo e na compreensão das narrativas de 8 professoras que atuam nas escolas da Educação Básica no município do Rio Grande - RS, sendo que quatro são professoras regentes de diferentes áreas do conhecimento: Artes Visuais - Licenciatura, Geografia - Licenciatura, Química - Licenciatura e Pedagogia, e 4 são coordenadoras pedagógicas de diferentes níveis de ensino, sendo eles: Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. Além das narrativas, sentimos a necessidade de investigar o que se mostra sobre as escolas de Educação Básica nos Planos de Ensino das disciplinas de ECS, dos cursos de licenciatura da FURG. A intenção de tal investigação foi compreender de que forma a escola é abordada nos Planos de Ensino.

Embasamos nossa investigação nos pressupostos da pesquisa-formação por entendermos que todos os envolvidos na experiência investigativa estão em constante aprendizado sobre o fenômeno pesquisado, conforme destaca Josso (2007, p.421) “como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual”. A pesquisa-formação, que ora se apresenta, oportunizou o diálogo com os sujeitos participantes da pesquisa, através da proposta de entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Nesta proposta de entrevista, os sujeitos narram as suas experiências de sala de aula, especificamente em receber os estagiários na escola. A entrevista se dá por meio de perguntas abertas, acerca do tema de pesquisa, assim a entrevista narrativa possibilita ao entrevistado recordar situações que estão sendo vivenciadas ou que já aconteceram (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

A entrevista foi realizada individualmente com cada uma das professoras, a partir de três questões norteadoras que oportunizou a narrativa sobre as experiências em receber os estágios na sala de aula/ escola, bem como suas

expectativas em relação aos ECS. Também foi questionado o posicionamento delas sobre a relação entre a escola e a universidade.

A metodologia escolhida para análise das entrevistas narrativas é a Análise Textual Discursiva- ATD – Moraes; Galiazzi (2016), que consiste na produção de compreensões sobre os fenômenos e discursos. A ATD é desenvolvida a partir de três componentes, unitarização das informações obtidas, categorização dessas informações e produção de sínteses compreensivas (MORAES; GALIAZZI, 2016). O processo de análise teve início pela leitura atenta do *corpus* de análise: as narrativas e, a partir dos significantes presentes, foi construído significados, colocando-nos como autoras desse exercício hermenêutico de interpretação, tendo o autor da narrativa sempre em mente (MORAES; GALIAZZI, 2016).

O processo seguinte é a unitarização do *corpus.* Para essa etapa destacamos os elementos constituintes, observando os sentidos, surgindo assim às unidades de significados. O segundo passo da análise é a categorização, momento de aproximação das unidades. “A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.44).

O processo de análise encontra-se em fase de unitarização e categorização das narrativas das professoras e coordenadoras pedagógicas. Dessa forma, ainda não temos resultados precisos da análise das narrativas.

Considerações finais

Os caminhos metodológicos da pesquisa de doutorado que ora apresentamos, relacionam-se com as experiências profissionais das autoras no contexto escolar, bem como na orientação dos Estágios Curriculares Supervisionados da FURG, aliado aos pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Ambiental. Para tanto, destacamos a escola como lugar de pertencimento e de aprendizagem da profissão docente.

A análise documental dos Planos de Ensino das disciplinas de Estágio dos cursos de licenciatura da FURG mostram que a escola é destacada como contexto educativo, que apresenta diferentes realidades e, diante da complexidade que envolve a organização pedagógica desses espaços, bem como as relações socioambientais, é indispensável que o ECS ocorra como pesquisa e análise crítica dos contextos investigados.

Diante disso, acreditamos, como hipótese de pesquisa que, para que ocorram processos de Ambientalização dos ECS, é indispensável o reconhecimento das escolas de Educação Básica, enquanto lugar de produção de conhecimento da profissão docente, compreensão que requer fortalecer a relação interinstitucional entre escola e universidade, com suas especificidades, enquanto instituições formadoras de professores.

Referências

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Filosofia da Educação Matemática segundo uma perspectiva fenomenológica. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). **Filosofia da Educação Matemática: fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas.** 1ªed. São Paulo: Editora UNESP, 2010, v. 1, p. 23-47.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, Maria Aparecida (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011, p.11-28.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Análise fenomenológica estrutural e variações interpretativas. In: BICUDO, Maria Aparecida (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011c, p. 53-74.

BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; SCHMIDT , Elisabeth Brandão. A relação interinstitucional entre escola e universidade no contexto dos Estágios Curriculares Supervisionados. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.5, n.1, jan.- abr. 2019, p.85-94. Disponível em: http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/613. Acesso em: 04 Jun.2019.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; TONIOL, Rodrigo. F. Ambientalização, cultura e educação: diálogos, traduções e inteligibilidades possíveis desde um estudo antropológico da educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 1, p. 28-39. 2010. Disponível em: https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3393. Acesso em: Acesso em: 04 Jun.2019.

JOSSO, Marie-Chistine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. In. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso: 02 out.2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, Joao Batista Carvalho; NOBREGA THERRIEN, Silvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010. (Coleção Métodos de Pesquisa).

ENSINO DE HISTÓRIA E GÊNERO: O DEBATE SILENCIADO NO AMBIENTE ESCOLAR

Darcylene Pereira Domingues [70]
darcylenedomingues@gmail.com
Aline Gonçalves de Moura[71]
alinegdemoura@gmail.com

Resumo: O presente trabalho visa demonstrar, a partir da perspectiva da educação histórica, como a categoria de gênero acaba sendo negligenciada no espaço escolar brasileiro, principalmente na disciplina de História. Uma vez que, tal conceito abrange, em si, a história de homens e mulheres que se constituem em sujeitos sexuais e que estão em processos nos quais estão interligados socialmente. Nesse sentido, visualizamos que propostas curriculares tradicionais e projetos políticos ideológicos, na atualidade, revogam as possibilidades de um possível debate no interior da escola, assim prejudicando a formação dos indivíduos. Ao percebermos, na sociedade contemporânea resquícios de um sistema patriarcalista, tornou-se necessário o debate da situação da mulher em diversos aspectos da vida pública, percebendo com isso o seu silenciamento ao longo da história.

Palavras-chave: educação histórica, gênero, espaço escolar.

Introdução

A discussão sobre gênero, atualmente, remete a percepção de que essa categoria é uma construção social que orienta o sujeito, tanto em suas práticas quanto em seus papéis sociais. Gênero configura, assim, o comportamento dos sujeitos e as representações que a sociedade e os mesmos fazem de si. Nesse sentido, a construção do gênero e o próprio entendimento que se tem sobre esse tema é consequência das regras e dos valores sociais vigentes no momento. Com isso é interessante ressaltar que as culturas e as sociedades são dinâmicas, e que essas configurações de comportamento são questionadas e mudadas ao longo do tempo e do espaço.

O estudo do gênero e das suas representações possibilitam compreender as imposições de ordem simbólica que constituem a história cultural e seu desenrolar. O papel que cada sujeito exerce na sociedade, relacionado ao seu gênero, influencia e é influenciado por todo o contexto histórico da mesma sendo, gênero e suas

[70] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande.
[71] Graduanda do curso de História Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande.

representações, uma questão fundamental para uma compreensão mais ampla e completa da história da sociedade. Todavia, o debate de gênero, no ambiente escolar brasileiro, durante muitos anos apresentou-se como um assunto irrelevante nesse espaço e acabou sendo negligenciado pelos educadores. Atualmente, o diálogo que poderia ocorrer na escola é duramente combatido por um grupo de partidários que sugerem um projeto de lei intitulado Programa Escola Sem Partido, que discute diversos aspectos que permeiam a educação, incluindo o gênero, de maneira encoberta, escusa e sem fundamentação teórica.

Desenvolvimento

A ideia de diferença entre homens e mulheres, que transpõe à categoria gênero, se produz e é ao mesmo tempo produzida por uma ideia de diferença que não é universal, mas que se constrói cultural e socialmente (GONÇALVES, 2000, p.01), o que torna inevitável identificar uma relação entre a emergência concreta da subjetividade nas práticas sociais com a reafirmação dos lugares de gênero (LEAL, 2009).

O presente texto tem a intenção de demonstrar que o debate de gênero é fundamental no ambiente escolar, uma vez que tal conceito abarca, em si, a história de homens e mulheres que constituem-se como sujeitos sexuais, que estão em processos nos quais estão interligados socialmente. Nos parece evidente que “Os historiadores fizeram a historiografia do silêncio. A história transformou-se em um relato que esqueceu as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução inenarrável” (COLLING; TEDESCHI, 2015, p.300).

Consideramos que essa temática não deva ficar restrita a um determinado conteúdo. Deverá estar presente no cotidiano do educando para que ele exerça constantemente a equidade necessária perante o outro. Também afirmamos a necessidade da temática de gênero ser incluída, especificamente, no currículo da formação dos professores, pois “os currículos dos cursos de formação, em sua maioria, de fato não têm capacitado os(as) docentes para lidar com os preconceitos

e discriminações dos mais diferentes tipos no ambiente escolar" (SILVA; ROSSATO; OLIVEIRA, 2013, p.456).

Cremos que o ensino de História deva se apropriar dessas concepções e discussões que esse conceito pode proporcionar à educação, trabalhando com noções de diferenças, diversidades e o sentimento de empatia. Durante muito tempo, fora reproduzido a ideia de que "as mulheres, não tinham história, absolutamente excluídas pela figura divina do Homem, que matara Deus para se colocar em seu lugar" (RAGO, 1998, p.91), porém, sabemos que esse feminino participou ativamente dos processos históricos, somente não foram visibilizadas e "nossa forma de lidar com e discutir sobre sexo e gênero tem relação direta com os modos disciplinadores e interditos pelos quais esses temas têm sido vivenciados em nossa sociedade" (SILVA; ROSSATO; OLIVEIRA, 2013, p.460), tornando propício o instante para essa discussão.

O debate e a utilização do conceito gênero se fundamenta com o trabalho da socióloga Joan Scott nos anos 80, com a publicação do seu artigo que nos anos 90 é traduzido para o português e publicado na revista Educação & Realidade. Para a autora "gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseados nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder" (SCOTT, 1990, p.86), desta forma seria uma construção social historicamente mantida.

Após essas publicações, os estudos sobre essa temática começam a se iniciar no Brasil como nos demonstra Margareth Rago. Neste texto, a autora salienta a sua experiência em relação a essa descoberta conceitual, afirmando que "a categoria gênero permitiu, portanto, sexualizar as experiências humanas, fazendo com que nos déssemos conta de que trabalhávamos com uma narrativa extremamente dessexualizadora" (RAGO, 1988, p.92).

O ensino de História gradativamente incorpora a temática, visto que "gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder" (SCOTT, 1990, p.86), consequentemente, historicamente construídas e reafirmadas, além disso "identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas" (SCOTT, 1990, p.88). O estudo histórico não

pode separar o feminino do masculino para compreender uma sociedade, pois as relações sociais de ambos os sexos encontram-se interligadas, como afirma Scott "as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de qualquer um poderia existir através de estudo inteiramente separado" (SCOTT, 1990, p.88). Essa nova forma de observar a sociedade e de fazer história dependeria da maneira como o gênero seria desenvolvido como categoria de análise.

Nacionalmente, o nome que se destaca, nos estudos do ensino de história e o debate de gênero no ambiente escolar é o da pesquisadora Guacira Louro que, nos anos 90, publica o seu livro intitulado 'Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista', que possui inúmeras reedições posteriores e permanece sendo um suporte para pesquisas na área. Neste livro, Louro demonstra o estudo de Scott e o utiliza para discutir as relações de gênero e poder que estão envolvidas no ambiente escolar, discorrendo também sobre um outro assunto negligenciado no período, a sexualidade, afirmando que "a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir"" (LOURO, 2011, p.85). Atualmente, outras pesquisadoras em diferentes regiões do país trabalham o ensino de História e o gênero na sala de aula, se utilizando de filmes, biografias, revistas, jornais e até da própria historiografia.

O próprio espaço escolar é demonstrativo das relações de gênero que acontecem socialmente, pois ele está incluído no sistema que vivemos, portanto, refletirá as desigualdades historicamente construídas pela diferença de gênero. Neste sentido, acreditamos que "a escola produz e reproduz conteúdos e identidades culturais. Reproduz porque, como faz parte da sociedade, participa das representações que, nessa circulam" (FERREIRA, 2006, p.72). E como nos demonstra Louro "Diferenças, distinções, desigualdades a escola entende isso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva" (LOURO, 2011, p. 91).

O sistema de ensino implementado no Brasil reafirmou durante muitos anos as inúmeras diferenças existentes em nossa sociedade, seja diversidade étnica, religiosa, social, sexual, etária, gênero. Temáticas consideradas problemáticas ou polêmicas foram silenciadas e negligenciadas durante décadas no ensino. Entretanto, a escola é um espaço que produz sentidos sobre o que é ser masculino e ser feminino, fundamentadas em concepções que são demarcadas pela diferença biológica e que se expressam por meio da linguagem dos próprios professores e alunos.

Desta forma, as discussões sobre gênero devem ser desenvolvidas no espaço escolar, porque nele se reproduzem as diferenças e desigualdades existentes em nossa formação social. Aliás, esses diálogos devem acompanhar o educando em todo o seu processo escolar, da educação básica ao nível superior visto que, possivelmente, poderemos evitar realidades de intolerância. Em relação ao espaço escolar acreditamos que “o ensino de história na educação básica é fundamental para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender as experiências sociais como dinâmicas e múltiplas, sujeitas a relações de poder (e, portanto, a desigualdades)” (SILVA; ROSSATO; OLIVEIRA, 2013, p.454). O ensino de história aliado a discussões das relações de gênero, pode proporcionar uma mudança significativa no modo que os educandos concebem o mundo ao seu redor. E, principalmente, “incluir as mulheres no processo histórico e no ensino de história, não significa apenas incluir metade da humanidade, mas democratizar a história” (COLLING; TEDESCHI, 2015, p.295). E a partir desta reflexão, os educandos poderão reconhecer os processos históricos que foram fundamentais para a exclusão desses sujeitos, compreendê-los e questioná-los.

Evidenciando também que essas relações foram historicamente construídas, reafirmadas e socialmente restringiram a mulher “confinada ao espaço doméstico, destinado por natureza à reprodução biológica e, por tradição cultural, à reprodução social da força de trabalho, a mulher vem repetindo, durante séculos, o papel que a seu gênero foi atribuído” (SOARES, 2006, p.62). Entretanto, devemos romper com esses limites impostos social e historicamente, e o ambiente escolar seria o espaço ideal para, inicialmente, combatermos esses discursos que se apresentam ainda extremamente patriarcais e hierárquicos.

A representação tradicional do feminino e do masculino demonstra claros sinais de mudança. Essas mudanças acabam se refletindo em uma revolução de ordem simbólica, na qual se percebe a estruturação de novas relações e representações de gênero, ou seja, se observa um deslocamento, tanto dos homens quanto das mulheres, de seus papéis tradicionais. Essas mudanças na realidade desencadeiam novas expressões, que tendem a considerar as transformações que ocorreram no entendimento e na condição feminina. Apesar dessa nova realidade, muitas funções e muitos acontecimentos ainda se originam e se estruturam pelo entendimento tradicional que se tem sobre gênero (OLIVEIRA, 2004, p.37).

Considerações finais

A inserção da mulher na vida social causa impacto sobre o modelo dominante de família que ainda se baseia na ética do provedor, apesar de ser cada vez menos recorrente a distinção entre esferas pública e privada na vida da maioria das mulheres contemporâneas. A ideia de homem/público, mulher/privada está cada vez mais destituída, já que as mulheres se encontram cada vez mais integradas no espaço público.

Concluindo, no atual contexto, a escola se apresenta como um lugar no qual essas diferenças podem ser discutidas, problematizadas e desconstruídas, cabendo ao professor responsável pelo processo de aprendizagem dos educandos, estimulá-los a questionar, e a refletir sobre si e a sociedade em que estão inseridos. A partir desse processo, de deslocamento reflexivo, os jovens poderão observar suas realidades através de outros filtros, não mais maquiados pela normalidade da exclusão ou da inferioridade feminina e de outros gêneros.

Referências

COLLING, A.M; TEDESCHI, L.A. O Ensino de História e os estudos de gênero na historiografia brasileira. *In:* **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia, p. 295-314, jan./jun. 2015. Disponível em:

http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/vie/32777. Acesso em: 05 de mai. 2017.

FERREIRA, M. O. V. Docentes, representações sobre relações de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. *In*: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa, Org(s). **Corpo, gênero e sexualidade**: Problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Ed. FURG, 2006. p. 69-82.

GONÇALVES, Marco Antonio. **Produção e significado da diferença**: re-visitando o gênero na antropologia. Lugar Primeiro. PPGSA – IFCS – UFRJ. ABA, Brasília. Julho de 2000. p.1-24.

LEAL, Eduardo Martinelli. **O lugar da "presença" materna na medida sócio educativa**: estudo antropológico sobre família e infância em Porto Alegre/RS. PPGAS/UFRGS. GT 68-66. RAM, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Zuleica Lopes Cavalcanti de. "Índice cultural de gênero: O caso de Porto Alegre". *In*: **Produzindo Gênero**; Ed. Sulina. Porto Alegre, 2004. p.34-45.

RAGO, Margareth. Descobrindo historicamente o gênero. *In*: **Cadernos Pagu**: Núcleo de estudos de Gênero, São Paulo, v. 11, p. 89-98, jan. 1998. Semestral. Disponível em: file:///C:Users/Usuario/Dowloads/cadpagu_1998_11_8_RAGO(1).pdf. Acesso em: 15 de jul. 2015.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *In*: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1990, pp. 71-99. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721 .pdf. Acesso em: 15 jul. 2015.

SILVA, C. B.; ROSSATO, L.; OLIVEIRA, N. A. S. A formação docente em História: Igualdade de gênero e diversidade. *In*: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 7, n. 13, p. 453-465, jul./dez. 2013. Disponível em: <http//www.esforce.orr.br>. Acesso em: 06 de set. 2017.

SOARES, G. F. **Corpo, gênero e sexualidade**: Problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Ed. FURG, 2006.

O CURSO DE PEDAGOGIA COMO UM NÃO LUGAR DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

Eleonora das Neves Simões[72]
nora_simoes@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como temática a educação de zero a três anos nos Cursos de Pedagogia, ofertados na modalidade presencial, no estado do Rio Grande do Sul. Tal cenário, produziu um problema de pesquisa traçado na seguinte pergunta: Como as crianças de zero a três anos e sua educação aparecem nos Cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul? O objetivo, portanto, é analisar a presença dos bebês e das crianças bem pequenas e formação para a docência na creche nos currículos dos Cursos de Pedagogia. O estudo justifica-se com a emergência de um olhar para os bebês e as crianças bem pequenas, no campo da educação e da política a partir da Constituição Federal de 1988, que coloca a educação como um direito das crianças, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que inclui a Educação Infantil (atendimento às crianças de zero a cinco anos e 11 meses) como primeira etapa da Educação Básica. Essa questão torna-se ainda mais importante com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que coloca como meta o atendimento de 50% das crianças na faixa etária do zero aos três anos nos espaços da Educação Infantil. Deste modo, a educação dos bebês e das crianças bem pequenas demandam lançar um olhar sobre a formação para exercer a docência com esta faixa etária e, também, um olhar sobre como as crianças desta faixa etária são tomadas como objeto de saber no Curso de Pedagogia. Do ponto de vista teórico-metodológico propõe-se um estudo documental, de caráter qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), que tem como corpus de análise os projetos político-pedagógicos (PPP) e a grade curricular com suas ementas de 16 cursos de Pedagogia, totalizando nove PPP's. O currículo é entendido como uma prática discursiva e uma prática de significação (SILVA, 2011), instituindo formas de compreendermos o mundo, produzindo assim, no Curso de Pedagogia, uma imagem sobre os bebês, as crianças bem pequenas e sua educação. Como resultado, aponto o não lugar dos bebês e das crianças bem pequenas, de modo que estes são invisíveis nos currículos ou aparecem de maneira muito marginalizada. Como condições produtoras deste não lugar, correlacionam-se o ideal da maternidade e o imaginário social sobre a mulher, bem como a incompreensão da educabilidade dos bebês e das crianças bem pequenas em espaços coletivos. Percebe-se na história dos Cursos de Pedagogia um não lugar dos bebês e das crianças bem pequenas. Além disso, analiso que os currículos da UFRGS, FURG e UFPel, evidenciam a presença de saberes que tratam das

[72] Professora de Educação Infantil da rede pública municipal de Rio Grande/RS; Licenciada em Pedagogia pela FURG; Mestre em Educação pela UFRGS; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação UFPEL.

crianças de zero a três anos, resultado de relações de força que investem na produção de um saber sobre essas crianças e sua docência.
Palavras-chave: Cursos de Pedagogia; Currículo; 0 a 3 anos.

Introdução

A construção desse estudo e seu objetivo, foi ancorado em uma pesquisa anterior, desenvolvida no âmbito do GEDEB – Grupo de Estudos sobre Docência e Educação Básica, que por hora se intitula *Formação Inicial de Professores em Universidades do Estado do Rio Grande do Sul (RS): Currículos, Formas de Profissionalismo e Identidades Docentes*, financiada pelo Cnpq. Nesta investigação inicialmente realizamos um estudo documental de aproximação ao campo, mas também com a ideia de conhecer o universo dos cursos de Pedagogia no Rio Grande do Sul.

Dentro deste contexto, tenho como temática a educação de zero a três anos nos cursos de Pedagogia. Lançando um olhar sobre os currículos de formação de professores, especialmente as disciplinas, as ementas e o Projeto Político Pedagógico (PPP) faz-se uma análise sobre a presença das crianças de zero a três anos e sua educação como conteúdo formativo. Assim, trata-se de um recorte realizado dentro dessa pesquisa mais ampla do GEDEB, na qual me inseri no contexto das disciplinas de prática de pesquisa do curso de doutoramento na Universidade Federal de Pelotas.

O meu foco aqui está numa atitude de problematizar quais os processos de produção de um tipo de professor/a, no interior dos cursos de formação inicial, para o trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas em espaços de vida coletiva.

Desenvolvimento

Desde a Constituição Federal de 1988 as crianças têm o direito à educação em ambientes de vida coletiva. E com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Decreto-Lei No. 9.396/96) a Educação Infantil emerge como a primeira etapa da Educação Básica, com o desejo profundo do campo de descolar-se da área da assistência, no caso da creche (zero a três anos), e de práticas de antecipação e

preparação para o Ensino Fundamental, no caso da pré-escola (quatro a cinco anos e 11 meses). A creche e a pré-escola constituem-se historicamente em meio à entrada das mulheres no mundo do trabalho e suas lutas pelo direito à creche, e, ainda, em meio ao reconhecimento dos direitos das crianças como seres sociais e à luta pela indissociabilidade do cuidado e da educação nos espaços institucionais educativos.

O debate sobre a educação de bebês e crianças bem pequenas (zero a três anos) vem se constituindo como um desafio no sentido de romper com práticas eminentemente de cunho assistencialistas e também com uma perspectiva de estimulação que prepara para a escolaridade inicial, para assim propor a ideia de que as crianças de zero a três anos precisam de tempo para viverem o presente e serem educadas na sua singularidade. Ainda, com relação aos profissionais que atuavam com crianças entre zero e três anos, na creche, também temos mudanças importantes, que decorrem do reconhecimento do direito das crianças a conviver e aprender em ambientes educativos.

Ao deslocar o atendimento de bebês e crianças bem pequenas da área da assistência para o âmbito da educação, emerge um debate pela qualificação profissional das pessoas que trabalham com essas crianças, propondo-se formação educacional específica em nível acadêmico, diferente da saúde e da assistência. A escola, como um ambiente diferente da família, precisa fazer um avanço qualitativo no acolhimento e na educação desta faixa etária. O avanço e a ruptura com a ideia da creche como espaço apenas de guarda das crianças, colocam os bebês e as crianças bem pequenas no centro do pensar/fazer pedagógico.

O curso de Pedagogia emerge no fim da década de 1930 com uma dupla ambição de formar o professor para o ensino secundário e o especialista. Muitas foram as formações ofertadas no processo de consolidação do curso, que atualmente tem reforçado seu caráter generalista. Inicialmente as formações específicas para crianças menores eram realizadas em uma habilitação Pré-escola, que desconsideravam as crianças de 0 a 3 anos (KISHIMOTO, 1999), ou, mais

posteriormente, em habilitação Educação Infantil. Sigo os argumentos desenvolvidos em Triches e Evangelista (2012) sobre o “superprofessor”, e Carvalho (2011) da invenção do pedagogo generalista, considerando então, que as diretrizes para o curso de Pedagogia vêm apostando na formação de um perfil profissional generalista, polivalente, multifuncional e empreendedor de si.

Atualmente o curso, que tem foco na docência, pretende preparar também para o exercício da gestão e de outras tarefas de cunho pedagógico em instituições educativas formais e não formais, para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a docência na Educação Infantil. Compreendo junto com Barbosa, Cancian e Weshenfelder (2018), que existe um descompasso grande entre o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a configuração oficial que foi proposta para o curso de Pedagogia, não possibilitando o aprofundamento e qualificação da docência no âmbito da Educação Infantil. Além disso, Pimenta et all (2017), destacam como tem se produzido uma docência no âmbito da Educação Infantil, no interior dos Cursos de Pedagogia, que toma o Ensino Fundamental como base e referência.

Neste sentido, a invisibilidade tanto da Educação Infantil, como especialmente no que tange a este trabalho, a invisibilidade da creche, desconsidera importantes avanços jurídicos legais da garantia do direito das crianças a uma educação de qualidade, com indissociabilidade do cuidar e educar e que tem nas interações e nas brincadeiras os eixos norteadores da construção dos currículos locais.

Dentro deste contexto, analiso as disciplinas e as ementas dos cursos de Pedagogia de sete universidades públicas do Rio Grande do Sul, quais sejam: Universidade Federal do Rio Grande – FURG (FURG, 2016), Universidade Federal de Pelotas – UFPEL (UFPEL, 2012), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (UFRGS, 2007), Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (UFSM, 2007), Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS (UFFS, 2010), Universidade do Estado do Rio Grande do Sul – UERGS (UERGS, 2008), Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA (UNIPAMPA, 2009). Como já se indicou antes, observam-se, nesses documentos - nos PPPs e nas matrizes curriculares desses cursos – se há a presença dos bebês, das crianças bem pequenas e de sua educação.

Do ponto de vista teórico-metodológico trata-se de um estudo documental, de caráter qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), que tem como corpus de análise os projetos político-pedagógicos (PPP) e a grade curricular com suas ementas de 16 cursos de Pedagogia, totalizando nove PPP's.

O currículo é entendido como uma prática discursiva e uma prática de significação (SILVA, 2011), instituindo formas de compreendermos o mundo, produzindo assim, no Curso de Pedagogia, uma imagem sobre os bebês, as crianças bem pequenas e sua educação.

Percebemos de modo geral que os PPPs fazem uma referência muito genérica e universalizada às crianças, não distinguindo, a maior parte das vezes, faixas etárias específicas, características e demandas educativas diferenciadas, o que coloca a educação dos bebês e das crianças bem pequenas na sombra de uma escolarização compensatória ou propedêutica ao Ensino Fundamental. Em alguns PPPs observamos uma ausência das creches e das crianças de zero a três anos como objetos de entendimento e preocupação pedagógica, como é o caso dos cursos da UNIPAMPA, UFFS, UERGS e UFSM.

Outros poucos currículos adotam termos e componentes curriculares mais específicos e fazem referência a conteúdos relacionados aos bebês, às creches e à educação de zero a três anos. São cursos que indicam a especificidade da ação pedagógica com esta faixa etária produzindo um certo rompimento com o imaginário social de que para trabalhar com crianças pequenas não necessita de formação especializada e basta ser mulher. Esses cursos de Pedagogia são os da FURG, UFPel e UFRGS. E se inserem assim, numa relação de forças, que busca produzir outras imagens de docência com os bebês e as crianças bem pequenas, que não aquelas assistencialistas.

Em minhas análises penso que pode-se inferir que os currículos, ao não produzirem conhecimento e estudo sistematizado sobre as creches e as crianças de zero a três anos, vêm deixando espaço para a afirmação do caráter vocacional da docência, da assistência como forma de atendimento na creche e para a emergência

de práticas que desconsideram o modo singular pelo qual os bebês e crianças bem pequenas interpelam e interpretam o mundo. E de fato, parece que essas ideias estão presentes na construção dos currículos, de maneira que esses discursos reaparecem trajados com outros termos. Não se fala em assistencialismo nos currículos, mas, penso que, ao desconsiderar a importância de estudos sistemáticos sobre os saberes e fazeres com as crianças de zero a três anos, reatualiza-se um discurso assistencialista e práticas centradas apenas na guarda das crianças.

Isso, porque o currículo como uma questão de identidade e poder, nos ensina modos de nos relacionarmos com as coisas, nos ensina uma relação com o mundo. Para além dos conteúdos propriamente ditos, o currículo, como uma política de identidade (SILVA, 2001), produz, no caso dos Cursos de Pedagogia, modos de ser e fazer a docência com os bebês e as crianças bem pequenas.

Percebe-se que na invisibilidade das crianças de zero a três anos e sua educação, há uma concepção generificada de docência. Sabe-se que o curso de Pedagogia tem suas matrículas majoritariamente ocupadas pelo público feminino. Então, seria esta invisibilidade, resultado de que uma ideia que coloca que para cuidar dos bebês e das crianças bem pequenas, basta ser mulher? E que não necessários conhecimentos e saberes do campo da educação? Guacira Louro (1997, p. 107), escreve:

> De um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi – e provavelmente ainda seja - mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vincula mais ao cuidado e ao apoio “maternal” à aprendizagem dos/das alunos/as.

Frente a essas invisibilidades das crianças de zero a três anos e sua educação no âmbito da formação inicial, cabe perguntar: Como colocar em prática a indissociabilidade do cuidar e educar no âmbito da creche? Como valorizar as potencialidades dos bebês e das crianças bem pequenas? Como valorizar as brincadeiras e as interações com crianças tão pequenas? Como problematizar, e talvez romper, com essas representações generificadas da docência? Essas são perguntas retóricas, mas que diante da fragilidade da formação para a docência na

creche, nos convidam a pensar sobre o currículo do Curso de Pedagogia e sua concepção de educação e docência no âmbito da creche.

Considerações finais

Entendo com Foucault (1987) que os discursos colocam as coisas em funcionamento dentro de determinadas regras, de maneira que os discursos formam as coisas de que fala. Nesse sentido, a maneira como os currículos abordam (ou não) a educação dos bebês e das crianças bem pequenas, aponta o que conta como conhecimento, o que é considerado como o campo de atuação do curso de Pedagogia, sobre que tipo de profissional é desejado ou esperado para atuar com esta faixa etária, sobre como se tem percebido a docência e a educação para os bebês e as crianças bem pequenas. Assim, podemos pensar em como o curso tem contribuído na construção de sentidos sobre os bebês e as crianças bem pequenas, de certa forma reatualizando certos imaginários sociais ligados a maternidade e ao papel da mulher, mas em alguns cursos, nesse jogo de forças do que conta como conhecimento, produzido outras formas de ser e fazer a docência na creche.

Com estas considerações, considero importante este debate na formação de professores, com o intuito de auxiliar a consolidar o espaço da creche como um ambiente educacional, a valorizar seus profissionais e contribuir com as discussões do campo da educabilidade das crianças de zero a três anos.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen S.; CANCIAN, Viviane A.; WESHENFELDER, Noeli V. **Pedagogo generalista** – professor de Educação Infantil: implicações e desafios da formação. Rev. FAEEBA, Ed. e Contemp., Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília (DF): Ed. do Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei número 9.394/96. Brasília (DF): Ed. do Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília (DF): MEC/SEB, 2009.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista**: problematizando discursos implicados no governamento de professores em formação. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. Educar em Revista, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul/set 2012

FOUCAULT, Michel. O enunciado e o arquivo. In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FURG, Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação**. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura**. Rio Grande, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko. **Política de formação profissional para a educação infantil**: Pedagogia e Normal Superior. Revista Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, dezembro de 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo and PINTO, Umberto de Andrade. **Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2017, vol.43, n.1, pp.15-30.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

UERGS, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Pró-reitoria de Ensino. **Projeto Pedagógico de Graduação em Pedagogia – Licenciatura**. Porto Alegre, 2008.

UFFS, Universidade Federal da Fronteira Sul. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. Diretoria de organização pedagógica**. Projeto Pedagógico de Graduação em Pedagogia**. Chapecó, 2010.

UFPEL, Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Colegiado do curso de pedagogia. **Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia**. Pelotas, 2012.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Porto Alegre, 2007.

UFSM, Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. **Projeto Político-Pedagógico Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno**, Santa Maria, 2007.

UNIPAMPA, Universidade Federal do Pampa. **Projeto Pedagógico Curso de Pedagogi**a, Campus Jaguarão, Maio de 2009.

AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Elis Regina da Silva Caetano[73]
elisfran0@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre a importância das intervenções do professor de AEE, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart, Arroio Grande, RS, na fomentação de práticas pedagógicas docentes, realizando um processo de formação, mediante a realização de encontros de estudos, para compreender as aprendizagens decorrentes. Na aplicabilidade do projeto de intervenção, foram oportunizados encontros de convivência com os professores, para dialogar sobre as situações cotidianas da escola, problematizadas por meio do estudo dos textos da defectologia de Vygotski, num clima descontraído, com a prática da reunião-lanche, construindo um relato autobiográfico referente à sua história de vida com o deficiente. A partir dos encontros realizados, pode-se perceber a importância da formação para os professores e que os textos de Vygotski auxiliaram nas reflexões das práticas educativas, com mudanças de postura.

Palavra chave: Atendimento Educacional Especializado (AEE); Concepções dos professores; Defectologia de Vygotski; Formação de professores.

Introdução

Uma compreensão corriqueira é a de que as pessoas nutrem pensamentos, opiniões, sentimentos em relação a outras pessoas. Esses pensamentos e opiniões referem-se a compreensões positivas, mas também podem referir-se a noções preconceituosas. Isso, também se aplica ao professor em relação aos seus alunos. Até que ponto estas concepções que os educadores nutrem em relação aos seus alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) podem interferir em sua prática pedagógica? Por que motivo elas persistem?

A Educação Especial, que se volta para a Educação Inclusiva, revela-se uma temática que, para a escola (e universidade), ainda não é tranquila. Acredita-se que

[73]**ELIS REGINA DA SILVA CAETANO** graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Pelotas, RS, Especialização em Educação Especial- Formação Continuada de Professores para Atendimento Educacional Especializado – AEE, pela Universidade Federal do Ceará, Pós-Graduação "Lato Sensu" Educação Infantil- IESD, Universidade Castelo Branco, atualmente Cursando Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado Profissional (PPGEdu) da Unipampa, Jaguarão, RS. Email: elisfran0@gmail.com – Tel: 53 984319814- Reside na rua Florentino Araújo, 621, Arroio Grande, RS.

a defectologia de Vygotski (1997) possui uma série de elementos teóricos que, se bem compreendidos, podem se constituir em aporte para o trabalho docente.

Esta pesquisa-intervenção se justifica, em primeiro lugar, pela necessidade de ofertar formação para os professores, como professora de AEE, visto que uma das atribuições deste profissional refere-se à necessidade de planejar e oferecer formação aos professores que exercem atividades na sala de aula.

Em segundo lugar, se justifica em função das concepções dos professores a respeito dos alunos com NEE e a importância de se realizar uma pesquisa-intervenção.

Em terceiro lugar, se justifica pela importância da utilização das concepções de defectologia de Vygotski para a formação de professores, dada o seu desconhecimento por parte dos mesmos. A importância da teoria de Vygotski foi percebida a partir da participação da pesquisadora num grupo de estudos, com esta temática na UNIPAMPA- Campus Jaguarão.

Desenvolvimento

O presente estudo levou em consideração a abordagem da pesquisa intervencionista do tipo pedagógica (DAMIANI, et al., 2013).

> Pesquisas intervencionistas são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI, 2013, p. 58).

Dentro da prática do projeto de intervenção, foram oportunizados encontros de convivência, para discutir e dialogar sobre situações cotidianas da escola, problematizadas por meio do estudo dos textos da defectologia de Vygotski. O plano de ação desta intervenção esteve baseado em uma atividade de extensão universitária conduzida pela mestranda. Os objetivos da extensão foram: estudar

aspectos teóricos introdutórios da defectologia de Vygotski com professores da comunidade; estabelecer um clima descontraído para o desenvolvimento dos estudos propostos, com base na prática da reunião-lanche; auxiliar aos professores a construírem um relato autobiográfico referente à sua história de vida com o deficiente.

O procedimento para a realização da formação pedagógica foi constituído a partir de dez encontros, um a cada semana, com no mínimo 1h de duração, para os professores da sala de aula regular. A proposta foi a de que os professores começassem discutindo as práticas pedagógicas, realizando trocas de experiências, durante este momento. A reunião-lanche teve como finalidade fornecer subsídios para a qualificação do professor, de maneira diferente. Para Scruton[74], citado por Damiani e Peres (2007, p. 362):

> Alimentar, para os humanos, é diferente do alimentar para os animais. Ele argumenta que, para os primeiros, a comida pode ter função social e religiosa e o ato de alimentar-se pode se constituir um ritual primário de pertencimento. Assim, entendemos que o alimentar carrega consigo uma função simbólica. O comer, que passou a ser realizado em grupo, ajudou a nos humanizar, criando vínculos entre as pessoas. O homem civilizado come não apenas por fome, para satisfazer uma necessidade elementar do corpo, mas também para transformar esta ocasião em um ato de sociabilidade e de grande poder de comunicação.

Na formação foram utilizados os seguintes textos: Acerca de la psicologia y la pedagogía de la defectividad infantil (1997a), Principios de la educación de los niños físicamente deficientes (1997b) e Principios de la educación social de los niños sordomudos (1997c), foram enviados para aos professores por email, para que fossem lidos anteriormente, abordou-se partes dos textos, instigados a reflexão, servindo como fonte de pesquisa sobre as concepções dos professores na prática educativa e as contribuições de Vygotski.

Abaixo o quadro com ações dos encontros de formação.

[74] SCRUTON, Roger. Filosofia gastronômica. Disponível em: http://www.revistapronto.com.br/Noticia.asp?ID=532. Acesso em: 25 fev 2007.

Quadro 1 - Cronograma de Planejamento da ação:

1º Encontro: 03/10/2018	Combinações, Apresentação do Projeto de Extensão, O que é e como produzir os relatos autobiográficos?
2º Encontro: 10/10/2018	Estudos sobre a defectologia de Vygotski- Acerca de La psicologia y la pedagogía de la defectividad infantil (1997a).
3º Encontro: 18/10/2018	Estudos do texto de Vygotski- Acerca de La psicologia y la pedagogía de la defectividad infantil (1997a).
4º Encontro: 31/10/2018	Estudos do texto de Vygotski- Principios de la educación de los niños físicamente deficientes (1997b).
5º Encontro: 05/11/2018	Análise sobre os escritos- Trabalho realizado individualmente.
6º Encontro: 07/11/2018	Estudos do texto de Vygotski- Principios de la educación de los niños físicamente deficientes (1997b).
7º Encontro: 10/11/2018	Estudos do texto de Vygotski- Principios de la educación social de los niños sordomudos (1997c).
8º Encontro: 12/11/2018	Estudos do texto de Vygotski Principios de la educación social de los niños sordomudos (1997c).
9º Encontro: 14/11/218	Socialização das histórias de vida
10º Encontro: 21/11/018	Avaliação do curso

A coleta de dados desta intervenção pedagógica teve como instrumentos a narrativa escrita, a observação e o questionário. Na sequencia, explicar-se-ão cada um destes instrumentos, em interlocução com esta investigação.

O primeiro instrumento foi à narrativa escrita. Ela tem uma raiz na pesquisa autobiográfica, embora não seja este o procedimento principal. “A pesquisa (auto) biográfica é uma forma de história auto-referente (sic), portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais”. (ABRAHÃO, 2004, p. 202).

Moita[75] (1995), citado por Abrahão (2004) considera a pesquisa (auto) biográfica a metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, já que "põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos" (p. 113).

A proposta foi coletar os relatos da autobiografia dos professores, construída em interlocução com as mudanças sentidas em função da intervenção. A escrita da narrativa das autobiografias abriu espaços e oportunizou para que os professores em processo de formação pedagógica, falassem, ouvissem, lessem e escrevessem sobre suas experiências formadoras e suas concepções, repensando alguns conceitos dentro de sua prática pedagógica.

Os professores foram orientados a escrever as narrativas com base nos seguintes eixos norteadores (SOUZA, 2004):

Quadro 2- As narrativas dos professores.

Tema: Minha história de vida com o deficiente

1- Título (pessoal)
2- Como foi, na minha vida, minha relação com o deficiente?
3- Como os estudos de Vygotski me auxiliaram a rever minha relação com o deficiente?
4- O que mudaria na minha relação com o deficiente na escola se houvesse estudado a defectologia da Vygotski na graduação?
5- A experiência de formação na extensão: pontos positivos e negativos.

O segundo instrumento foi à observação, que é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Segundo Gil:

[75], MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

> A observação apresenta como principal vantagem, em relação às outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Duas formas distintas da observação: a natural, o observador pertence ao grupo que investiga; e a artificial, o observador se integra ao grupo com objetivo de realizar uma investigação (GIL, 2011, p. 100).

Para Vianna, a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência (VIANNA, 2003, p.12.). A observação, como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados (VIANNA, 2003, p. 14).

Dentro dos encontros, foram realizadas, as observações, dos diálogos, com levantamentos sobre as leituras estudadas, para após, realização das escritas, que auxiliaram em possíveis, mudanças de postura, intervindo para melhorar os ambientes, as pessoas e as situações cotidianas da escola.

O terceiro instrumento de coleta de dados foi o questionário, que de acordo com Gil (1999, p.128), “pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas”. Para Marconi e Lakatos: “O questionário é um instrumento, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.100)”.

Nas transcrições realizadas na coleta de dados, obtivemos informações que retratam como foi desenvolvido o trabalho:

Quadro 3: Dados coletados.

Instrumentos da coleta de dados	Quantidade de dados coletados	Tempo em minutos	Número de páginas transcritas

Narrativas	13	600 min.	Suj. 1- Suj. 2- Suj. 3- Suj. 4- Suj. 5- Suj. 6- Suj. 7- Suj. 8- Suj. 9- Suj.10- Suj.11- Suj.12- Suj. 13-	4 3 3 3 3 2 3 4 3 4 3 4 3
Observações	10	784 min.	42	
Questionários	13		Suj. 1- Suj. 2- Suj. 3- Suj. 4- Suj. 5- Suj. 6- Suj. 7- Suj. 8- Suj. 9- Suj. 10- Suj. 11- Suj. 12- Suj. 13-	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
Total	36	1384 min.	Narrativas: Observações: Questionários: Total geral: 96	

Participaram da formação pedagógica, 08 professores dos anos iniciais, 01 diretora, 03 coordenadores pedagógicos e 01 orientadora educacional.

Com base nas informações coletadas, ficou evidente que a formação de professores é essencial para que a educação inclusiva ocorra de modo efetivo e adequado.

Conclusão

Ao finalizar este trabalho, observamos os resultados desta pesquisa, que apontaram as formas de pensar das professoras sobre temas relacionados à inclusão escolar, que ainda estão em construção. Acreditamos que os resultados deste estudo possam contribuir de alguma forma, com as discussões atuais em torno da temática sobre formação de professores de alunos com NEE.

Em síntese, a pesquisa mostrou a importância de realizar formação pedagógica, abordando um tema tão relevante como o atendimento na escola regular dos alunos com necessidades educacionais especiais, embasado nos estudos dos textos da Defectologia de Vygotski.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B.. Pesquisa (auto) biográfica – tempo, memória e narrativas. In: Maria Helena Menna Barreto Abrahão. (Org.). A Aventura (Auto) Biográfica – Teoria Empiria. **1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, v. 1, p. 201-224.**

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 45, p. 57–67, jul./ago. 2013.

DAMIANI, M.F; PERES, Lucia Maria Vaz. Partilhar o alimento: a como prática colaborativa no entre-saberes do imaginário e da educação. In: Margerete May Berkenbrock - ROSITO; Leda Vírginia Alves. (Org.). **O Sujeito na Educação e Saúde:** desafios na contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2007, v.1, p. 357-369.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, E, MARCONI, M.. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1999.

SOUZA, E. C. O Conhecimento de Si, as Narrativas de Formação e o Estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. **A aventura (auto) biográfica:** teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 387-418.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**/Heraldo Marelim Vianna. – Brasília: Plano Editora, 2003.
VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas:** Fundamentos de Defectología. Madrid: Visor, 1997.
VYGOTSKI, L.S. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas:** Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.
VYGOTSKI, L.S. Principios de la educación de los niños fisicamente deficientes. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas:** Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.
VYGOTSKI, L.S. Principios de la educación social de los niños sordomudos. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas:** Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO BÁSICO: UMA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA CARLOS LOREA PINTO (RIO GRANDE/RS)

Felipe Nobrega Ferreira[76]
ffnobregaea@gmail.com

Resumo: O presente trabalho trata-se de um relato de experiência acerca da atividade de Coordenador Pedagógico exercido por dois junto ao Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Calor Lorea Pinto, localizada na Zona Oeste da cidade de Rio Grande (RS). Tal reflexão será feita a partir de uma abordagem qualitativa orientada pela análise de conteúdo de um questionário que foi entregue aos docentes da instituição para avaliar a Coordenação Pedagógica ao longo dos anos 2017 e 2018, bem como avaliar o andamento da implementação das Situações de Estudo, processo de ensino-aprendizagem que também teve início nos dois anos citados anteriormente. Com isso, a intenção é problematizar uma prática no contexto escolar que se refere a mediação pedagógica com os próprios colegas, e assim contribuir para um debate sobre o papel do Coordenador Pedagógico na rede de Ensino Básica. E ao trazer à tona as Situações de Estudo como elemento que serve como norteador dessa discussão, também é possível perceber uma discussão propriamente sobre a inserção desse tipo de abordagem na escola a partir do resultado de análise das questões respondidas pelo corpo docente. Por fim, a intenção é realizar um primeiro esforço de reflexão sobre essa experiência junto à coordenação já com uma nova mudança de papel, agora voltando à sala de aula na mesma instituição, e com isso colocando em perspectiva histórico-problematizadora os últimos quatrocentos dias letivos.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica, Situações de Estudo, Relato de experiência.

Introdução

Durantes os anos letivos de 2017 e 2018 realizei um trabalho como Coordenador Pedagógico do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Lorea Pinto, localizada na periferia da cidade de Rio Grande. Me deslocava, então, do papel de professor da disciplina de História, que ocupava há

[76] Professor da Rede Pública Estadual, doutorando junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Relato de experiência. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

seis anos nessa mesma instituição, para o de sujeito responsável por fazer a gestão de 22 colegas professores, e um universo de mais de 250 discentes do turno da manhã.

Expor isso é estar diante de um conjunto de mudanças significativas na vida docente, e que após o término dessa experiência, merece uma atenção mediada por problematizações específicas. É será a partir de uma reflexão orientada pela experiência junto à Coordenação Pedagógica (CP) que o presente artigo irá se debruçar. Efetivamente, tal vivência será problematizada através de uma pesquisa de avaliação qualitativa que foi realizada junto ao corpo docente em relação à percepção que possuíam da coordenação em meio à implementação de uma nova proposta teórico-metodológica que teve em 2017, de forma concomitante a minha atuação como CP.

Trazer à tona essa avaliação é fornecer parâmetros para uma abordagem qualitativa para que sejam realizadas análises que possam orientar uma postura reflexiva acerca dessa atividade. Igualmente, acaba por elencar questões relativas à própria implementação das Situações de Estudo (SE), configurando uma intersecção epistemológica capaz de apontar para o que pode ser um considerado uma contribuição desse tipo de análise, o entendimento pedagógico desse tipo de função junto à rede básica de ensino.

A coordenação pedagógica: um breve aporte

Ao relatar há a exposição como curiosidade epistemológica, a problematização que pode levar não a uma mudança de essência, mas de qualidade (FREIRE, 1996), e realizar esse ato é estar diante de si como inflexão, da sua prática como problema. Ainda em alinhamento com Freire, fundamentalmente naquilo que diz respeito ao seu entendimento sobre o processo de ação-reflexão-ação, “o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (FREIRE, 1996).

Sobre a CP, Luiza Orsolon fornece um entendimento sobre a CP, quando compreende a importância de convicções internas, de atitudes político-pedagógicas. Nas palavras de Luiza Orsolon:

> O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes (...) É um processo que aponta para dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade; e outro externo/objetivo, que se dá pela mediação do coordenador via formação continuada (ORSOLON, 2001, p. 20)

Além de ser uma perspectiva que possibilita uma atribuição de competências, fica explícito a responsabilidade que essa figura possui para realizar o que a autora chama de organizar os saberes "para realizar suas intenções político-educacionais" (ORSOLON, 2001, p. 20). Recentemente, a tese de Elisangela Mundin (2011) abordou o tema, seguindo o formato de relato de experiência, e trazendo a esse universo uma série de referências importantes, como o "reinventar-se" ligado ao desenvolvimento das atividades no âmbito da CP.

Após situar tal compreensão, evidencio a posição de uma abordagem qualitativa em que é possível perceber a atuação como CP a partir da avaliação dos colegas. Tal avaliação foi concebida no último trimestre do ano de 2018, e contou com sete questões, as quais possuem caráter descritivo, e interrogavam por essa intersecção entre o trabalho da CP e SE.

Foram feitas as seguintes questões:

	QUESTÕES
1	Quais as Situações de Estudo que você trabalhou?
2	Dessas, qual (is) você se sentiu mais à vontade, percebeu que se envolveu com maior intensidade? Qual o motivo?
3	Você conseguiu construir o seu conteúdo específico com as S.E? Sim ( ) Não ( ) Quais as questões/dificuldades que você percebeu ao fazer isso? Ou, caso sua resposta seja "não", a que você considera essa impossibilidade?
4	Quais as mediações que com a CP que ajudaram no desenvolvimento das SE, e de que forma essas podiam se qualificar?
5	As SE proporcionam alguma mudança de metodologia? Quais? Foi possível aplicar isso na sua prática?
6	Como você sentiu essa mudança de proposta pedagógica no cotidiano escolar, no dia a dia, na convivência com os colegas? O importante é a sua percepção.

7	Escreva aqui as suas críticas e sugestões (pontos positivos e negativos) para que essa metodologia possa se qualificar, para que ela fique mais próxima daquilo que você imagina ser o ideal para a escola. E mesmo quais os erros que ocorreram no caminho, o que você considera importante mudar logo... Enfim, esse é o momento de você "falar".

Tabela 1: Questões presentes no questionário aplicado

Levando em consideração o estabelecimento de um foco entre a prática da CP, aqui opto por trazer ao texto uma análise das respostas da questão 4 - quando se está diante da questão aqui específica respondida por 12 dos 22 professores em questão.

A Escola Estadual de Ensino Médio Professor Carlos Lorea Pinto, localizada no bairro Cohab IV concentra em seu entorno seis comunidades de alta vulnerabilidade social, sendo a única instituição a oferecer o Ensino Básico completo, possuindo três turnos de funcionamento. O grupo de professores, por sua vez, era de vinte e dois, divididos entre as áreas de conhecimento. Desse universo, apenas dois professores não possuíam a integralidade das 20h de trabalho no turno, realizando complementação de horas em apenas um dia na escola – cabendo aos outros docentes a distribuição de sua carga de trabalho ao longo de três ou quatro dias letivos na semana.

É dentro desse cenário que a escola, desde 2017, iniciou a implementação das Situações de Estudo (SE) em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) através do Grupo de Educação Química na Produção Curricular (GEQPC). Mas o que seriam as SE? Pergunta que motiva às palavras do professor Otavio Maldaner:

> A Situação de Estudo possibilita a articulação entre o conhecimento cotidiano do estudante e o conhecimento científico, pois parte de uma situação concreta, da vivência dos alunos, normalmente rica em aspectos conceituais para diversos campos ciência (VIANA, RIBAS & MALDANER, 2011, p. 2).

A intenção ao expor essa passagem é proporcionar uma ideia mínima do que seria tal proposta-metodológica. E após essa compreensão parte-se para o que os colegas responderam na questão número quatro apresentada anteriormente.

A avaliação dos colegas

Foram tabeladas todas as respostas e incorporadas no presente quadro:

RESPOSTAS
"A dificuldade é não conseguir se desapegar dos conteúdos, e muitos são sequências. Eu tentava, as vezes dava certo. As vezes não. Eu não posso forçar também, mas sempre dá pra fazer algo, tem que pensar isso. **Aí tem que estar sempre conversando com alguém**, contigo, pra saber se não está se perdendo" (P.1)
"Eu tenho conteúdos que dá pra flexibilizar, outros não, que tem uma certa lógica e preciso dela pra que tenha sentido. Mas é possível trazer as SE se a gente pensar **outra forma de organizar o conteúdo**" (P.1)
"Eu demorei um pouco pra entender, toda hora muda alguma coisa, mas eu acho não houve pressão, **a gente tá fazendo as coisas com calma**" (P.3)
"O melhor foi que eu pude fazer algumas coisas que tinha vontade e precisava de um empurrão, de um apoio. Acho que os colegas também entenderam, **a gente teve reuniões**, a **entrega do material pra gente acompanhar**" (P.4)
"A minha sugestão é **achar um jeito melhor** de escolher os temas" (P.5)
"É impossível fazer tudo junto, tudo de uma vez, é muito conteúdo. Acho que **seria bom escolher uma área por vez**, ir aos poucos pra que a gente 'pegue'". (P.6)
"Uma dica pra tu melhorar**: fica calmo**, não precisa ser tão ansioso" (P.7)
"As **reuniões foram importantes** no início, a gente precisava ter um chão, um material, algumas coisa, já que era tudo novo pra todo mundo. Acho que mais reuniões ainda podem acontecer, já que as coisas vão ficando complicadas também" (P.8)
"As vezes é preciso que **tu nos dê mais tempo**, a gente tá sempre correndo, e entender não é a coisa mais fácil do mundo. Então, acho que é preciso seguir com encontros de grupo grande, mas também, aliás, principalmente, as reuniões de área, quando a gente vê os colegas da área" (P. 9)
"Eu ainda **estou perdida**" (P.10)
"Como trabalho de forma convencional para os dias de hoje, **estou me adaptando. Ainda estou um pouco perdida**, mas tenho a internet como minha aliada e os ansiolíticos que tomo como vilões a me atrapalharem" (P.11)
"Tem coisas na escola que são assim mesmo, **tem que aprender enquanto está acontecendo**. Acho até que tudo é mais ou menos assim. Então, acho que tem um andamento 'legal', já que temos material pra nos ajudar, e sempre a chance de ir melhorando nas reuniões, acertando o que não está bom" (P.12)

Tabela 2: Respostas dos docentes em relação a questão 4 presente no questionário

Há três elementos que podem ser de forma clara identificados na tônica das escritas: 1) *a postura crítico-positiva* 2) *o conteúdo* 3) *a postura crítica de incompreensão*.

No primeiro caso o que está em cena é a possibilidade da reunião. O que parece unir a todos os entrevistados como fator positivo é, justamente, esse elemento, o do encontro para qualificação do trabalho. A ideia de estar sempre "conversando com alguém" (P1), ou de forma ainda mais direta "a gente teve reuniões" (P4), "as reuniões foram importantes" (P8) é recorrente, e até mesmo quando ocorre o reconhecimento da "calma" é possível compreender uma noção de andamento, de compasso que está ocorrendo em uma temporalidade que é encarada como positiva.

Esse acompanhamento, então, mostra-se efetivo. Nesse sentido, foram feitas ao longo de cada trimestre duas reuniões gerais, e ao menos duas por áreas do conhecimento – sendo esse o número mínimo para todos os envolvidos. Algumas áreas, por demandas específicas, precisaram de mais encontros, porém todos receberam, e a cada reunião era retomado, um material base explicativo que também é mencionado nas respostas.

Isso aponta para uma sensibilidade específica que foi percebido no andamento da CP já no ano de 2017, a necessidade de entregar algo no papel, escrito, para que sempre possa ser recuperado presencialmente. Sabe-se na necessidade de qualificação dos meios de informação não só pela medida tecnológica, mas também pelo uso intensivo de resíduo sólido (papel), que merece um novo tratamento, porém não se pode omitir o fato que tal recurso ainda é uma referência junto ao trabalho do professorado.

Por mais que houvesse o envio online, o formato em papel, o lembrete, o pedido de problematização, a forma de compilar dados e informações no decorrer do trimestre a cada atividade que avaliámos em conjunto, dependia sobremaneira desse artefato. Ele é um meio de comunicação eficaz, e antes de ser simplesmente retirado como alternativa, deve ser, ainda, explorado para que, gradualmente, se pense na sua saída de cena enquanto recurso de comunicação entre os pares no contexto escolar.

Ainda nesse primeiro item, é interessante perceber a fala do P12, a qual parece refletir uma extensão formativa em que o processo está em jogo. Mesmo que não deva existir descuidos com o resultado final, acreditar na potência do processo como elemento aglutinador ao saber docente, e cabendo ao CP promover esse tipo

de entendimento, de valorização do ato em si, que não deixa de ser, igualmente, uma formação continuada.

Quanto ao conteúdo, segundo item que se destaca, a relação entre CP e Se fica mais evidente. Não pelo trabalho com os colegas, mas como esses se relacionam com os seus conteúdos, e o quanto a intersecção entre esses com outras possiblidades é algo ainda difícil no cenário escola. A busca por “outra forma de organizar o conteúdo” ou “jeito melhor” de escolher com as SE replicam, justamente, essa compreensão em que conteúdo e SE são colocados enquanto elementos paralelos, quando não o são.

Perceber as respostas apontando essa interpretação é não só uma crítica silenciosa, velada no contexto escolar quando estamos lidando com pares, mas uma indicação de aprofundamento dentro de um debate que é pedagógico. Para que fosse possível diminuir essa sensação de inconformidade entre conteúdo e SE, seria preciso mais ações formativas, trabalhos com exemplos que possam ter superado essas linhas que, em verdade, se interseccionam ao ponto de projetarem, isso sim, novos conteúdos – como está no cerne da proposta de Maldaner citado anteriormente.

Superar o conteúdismo requer uma sensibilidade para com o outro bastante fina, já que se está lidando com o arraigamento de saberes que criam zonas pedagógicas de conforto. Sair dela é um ato de coragem dentro do magistério na contemporaneidade, já que é lidar com o desconhecido, com o famoso chavão utilizado nas escolas, é lidar com a “desacomodação”. Por isso, a reticência com inovações ganha seu primeiro argumento no conteúdo, lugar relativamente seguro, mas que deve ser tensionado sempre que possível.

Já a terceira categoria encontrada remete a noção de “perda”, nos sentido de um professor “perdido” com o que está acontecendo. O deslocamento com o que está ocorrendo na escola é o elemento central, e que afeta, como se pode ver um grupo.

Por mais que se criem estratégias, a existência de docentes que podem se sentir alijados, ou incompreendidos, é real. Ele dá a noção, inclusive, da incompletude com em que se está diante, bem como a própria incapacidade do CP de alcançar a todos. Ao mesmo tempo, ele é um apontamento crítico necessário, como o pedido de "calma" agora não em um sentido positivo, mas de ritmo com o que os procedimentos estão sendo implementados e, como se detecta, não contempla a todos envolvidos a partir da mesma sensação.

Como se pode perceber, existe uma miríade de interpretações que podem ser feitas acerca desse material, porém, cabe aqui um primeiro olhar sobre o referido questionário que pode colaborar tanto a avaliação da CP, como da chegada das SE na escola enquanto novidade pedagógica. Ao mesmo tempo, é também possível encontrar já alguns fios e rastros para aprofundamentos, principalmente naquilo que diz respeito à coordenação no contexto do ensino público básico.

Considerações finais

Ao final de dois anos exercendo o papel de CP do Ensino Médio da Escola Lorea Pinto realizar essa problematização é fundamental, pois permite colaborar para um diálogo que até os dias de hoje recebeu pouca atenção. Se a CP é uma experiência singular na trajetória do docente, mais do que as possíveis contribuições teóricas, é preciso dotar de sentidos práticos as vivência que possam ter ocorrido, e que se somam a outras na busca de um horizonte mais sólido no que tange o papel político-pedagógico dessa função.

Bibliografia

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessárias à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

MUNDIN, Elisangela Duarte. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2011.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. IN: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera

Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo, Edições Loyola, 2001.

VIANA, Jaqueline; Ribas, Fabiele; MALDANER, Otavio Aloísio. Especificidade do desenvolvimento de Situações de Estudo: perguntas do professor. *In*: **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação nas Ciências e I Congresso Iberoamericano de Investigacion em enseñanza de las ciências**, 2011, Campinas. E-book, Unicamp: Editora da Unicamp, 2011, p.1-12.

COM QUANTOS TERRITÓRIOS SE FAZ UMA FORMAÇÃO? APRENDIZAGENS COM JUVENTUDES NA/DA CIDADE

Felipe Treviso Bresolin[77]
felipetbresolin@gmail.com
Vânia Alves Martins Chaigar[78]
vchaigar@gmail.com
Patrícia de Werk Raubach [79]
iciaw.raubach@yahoo.com.br
Alisson Souza Corrêa[80]
alissoncorrea@furg.br

Resumo: O trabalho é um recorte da pesquisa "Cultura, Estética e Formação na/da Cidade: redes de saberes, memórias, incompletudes e territorialidades", desenvolvida na linha Redes de cultura, estética e formação – RECIDADE, do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória (CNPq), do Instituto de Educação, FURG. O tema cidade sob a perspectiva educadora é foco de trabalhos no ensino, pesquisa e extensão há cerca de dez anos. Imersões na cidade buscam aproximar discentes tanto na graduação quanto na pós-graduação de conhecimentos locais, e favorecer elos entre as histórias de vida que constituem as salas de aula universitárias com as que estão do outro lado dos seus muros. Nesse recorte, mobiliza-se um grupo de estudantes ligados a movimentos sociais e militantes em direção ao pixo. Destacamos que as juventudes para as quais dirigimos olhares reconhecem o espaço de subalteridade a que foram lançados e o pixador representa uma forma de manifestação dessas juventudes, em busca de subverter o que está posto e uma reação ao modus operandi da organização capitalista.

Palavras-chave: Cidades, Juventudes, Pixo.

Introdução

A Rede de estética, cultura e formação na/da cidade é uma linha de pesquisa do Núcleo EDUCAMEMÓRIA (CNPq), da FURG. Temos como princípios centrais a valorização da profissão professor/a, das Licenciaturas e o diálogo com escolas públicas e a cidade, mediante a interlocução com movimentos sociais, grupos de educação popular e iniciativas que expressem a busca por um paradigma que

[77] Graduando em História Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande - FURG; bolsista FAPERGS; linha RECIDADE do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educamemória.
[78] Professora de licenciaturas e do programa de pós-graduação em educação da FURG; coordenadora da linha RECIDADE do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educamemória (CNPq).
[79] Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande; bolsista CNPq; linha RECIDADE do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educamemória.
[80] Graduando em Biologia Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

dignifique e inclua todas as pessoas, suas culturas e conhecimentos – que aqui situamos como paradigma emancipatório. Ratificamos com Sousa Santos (2002) a importância da pluralidade epistemológica que, ainda, pulsa no coração da cidade, com a qual aprendemos e nos amparamos na tarefa de deslindar e enfrentar desafios como os que estão sendo apresentados pela contemporaneidade.

Durante séculos sofremos epistemicídios (SOUSA SANTOS, 2002) que impediram que parte significativa de conhecimentos locais fossem (re)conhecidos, deixando-nos com sentimentos contraditórios em relação a nossos antepassados, sempre comparados com padrões colonialistas que, em geral, os depreciam ao nosso olhar. No entanto, Santos (2005a) alertou que "descolonizar é olhar o mundo com nossos próprios olhos". Por certo não se trata de um exercício fácil posto estarmos encharcados pela perspectiva da 'história única' repetida à exaustão. Nessa história poucos são os valorizados e muitos os estereótipos produzidos. A escritora nigeriana Chimamanda Adichie considera que o "problema não é que eles [os estereótipos] sejam mentiras, mas que eles são incompletos"[81]. Faltam outras tantas partes nesse quebra cabeça; não conseguimos ver o desenho por completo.

Quanto à formação de professores consideramos que ao nos aproximarmos de outros conhecimentos produzidos do lado de lá dos muros da universidade estamos quebrando com correntes epistemológicas validadas unicamente pela ciência dos doutos. Ainda que a dotemos de imenso valor, sobretudo em meio a campanhas de descredibilização do conhecimento científico, também reivindicamos o diálogo com formas de conhecer que têm garantido resistências e a manutenção de culturas, mesmo ante silenciamentos e invisibilidades perante a "colonialidade do poder" (QUIJANO, 2009). Nesse modelo o patriarcalismo e o racismo estão na base que sustenta subalteridades e enormes desigualdades econômicas e sociais.

Temos nos organizado metodologicamente pela construção de conhecimentos em rede potencializados pelo encontro e por um paradigma comum

[81] ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma história única. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc> Acesso em: 25 de abr. 2019.

– emancipatório. Isso caracteriza uma territorialidade formativa, advinda de territórios marcados pela cultura popular ou o "território usado" (SANTOS, 2005b) no diálogo com a universidade.

Neste recorte destacamos um território que nos é muito caro: o território de juventudes riograndinas na relação com a cidade. Em um deles jovens demarcam suas visões de mundo nos muros da cidade e em outro licenciandos compartilham conhecimentos produzidos em cursos de licenciaturas na FURG. Embora vistos como "minorias" e em boa parte como "um vir a ser", portanto seres incompletos e passíveis de descredibilizações temos que

> Como no passado as juventudes entenderam que a transformação do mundo também era uma responsabilidade a ser abraçada, na hora atual, os jovens entenderam que não é possível cruzar os braços, pois [...]será necessário cada vez mais que as juventudes despertem para que os obstáculos que impedem a sua existência sejam derrubados. (FERREIRA, 2018, p. 57).

É mister nessa reflexão o entendimento do pixo[82] como uma forma expressiva de indignação social diante de uma forte desigualdade presente na história do mundo. Desta maneira, buscar entender o que motiva a arte marginal na cidade é, também, a desconstrução de uma perspectiva a partir do ponto de vista dos vencedores e por uma classe social dominante. A quem pertence a cidade? O que os muros simbólicos e físicos representam? Que outras histórias são ocultadas?

No âmbito acadêmico, a discussão acerca das manifestações artísticas marginais como as pichações, são invisibilizadas tanto como expressão artística quanto uma expressão política e social. As instituições educacionais se fecham para o debate, uma vez que, no âmbito legal, a prática é considerada como crime ambiental. O que gira em torno da pixação e a negação da sua importância social é, muitas vezes, a luta entre desejos particulares existentes em uma sociedade extremamente desigual, que acaba perpetuando os conflitos e tornando cada vez mais difícil o diálogo entre as partes.

[82] Ao longo do texto sempre vamos referenciar a categoria Pixo com x, já que dentro da cena da cultura marginal há uma diferenciação entre Pixo e Picho. O primeiro abarca as tags, isto é, um símbolo ou uma composição estética que serve como uma marca para o pixador se identificar, categoria que trabalhamos na pesquisa.

Com a finalidade de desmistificar o estigma social em cima do movimento urbano marginal, bem como uma ânsia de questionar o controle sobre as vozes, expressões artísticas e outros modos de fazer política de grupos historicamente marginalizados, pretendemos instigar o pensamento crítico e novas percepções sobre o ser social, o ser político, através de investigações de paradigmas emancipatórios no espaço-tempo da cidade.

Buscamos demarcar esses pixadores e pixadoras não como meros jovens rebeldes (na perspectiva pejorativa que muitos atribuem ao termo), mas, sim, sujeitos questionadores, que ocupam e disputam territórios que lhes foram negados historicamente, produzindo uma explosão de lutas e resistências, que nos alertam sim, para paradigmas emancipatórios das juventudes.

Do outro lado do muro, investigação desenvolvida na linha Recidade acompanha e analisa a produção do conhecimento de licenciandos compartilhado no VI Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo e observa que a mesma está associada a pesquisas na escola e fora dela. Dos 93 trabalhos publicados na modalidade Cirandas, em 2018, há 23 intervenções em comunidades e 49 em escolas, sendo duas escolas do campo. O curso de Licenciatura em Educação Física é um exemplo, pois um trabalho de licenciandos narrou a saída de campo a uma aldeia indígena em Pinhalzinho, RS. A mesma gerou três outros trabalhos sobre as culturas indígenas com intervenção na escola. Percebemos, então, haver uma mão dupla que se dirige à cidade que, por sua vez, alimenta a produção de conhecimentos de jovens universitários**.**

Os dados levantados pelos trabalhos, sinteticamente apontados anteriormente, nos levam a identificar juventudes em movimento, cujos territórios formativos incluem outros pares em vivências invisibilizadas na cidade; enfrentamentos colocados pelo cotidiano das ruas, como preconceitos e estereótipos; aproximações de escolas e suas culturas; experimentações e investigações que ultrapassam os muros da universidade. Evidenciá-las é uma forma de ratificá-las como conhecimentos e fortalecer protagonismos juvenis.

A pesquisa fornece material empírico que serve de suporte a nossas interrogações. Temos articulado conversas com a cidade e escolas, mediadas pelo evento Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo, que já reuniu, em seis edições, escolas da região, grupos de pesquisa e extensão, de educação popular e outras iniciativas que evidenciam protagonismos. Concebemos em sua base a "pesquisa formação" (PINEAU, 2012) e a "prática do diálogo" (ALVES, 2003), para superarmos marcas de um pensamento dominante que negligencia outras maneiras de pensar e dizer o mundo. Com essa prática intencionamos a construção de redes de conhecimentos, como as que observamos este ano nas Conversas da Cidade, modalidade do evento Interfaces que visa visibilizar epistemologias de resistência de homens e mulheres na cidade, buscando romper com os "muros" físicos e simbólicos construídos historicamente, suscitados por diálogos intergeracionais.

Referências

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, maio/jun/jul/ago, 2003.

FERREIRA, Samuel Crissandro Tavares. **E se a cidade fosse nossa:** a educação popular contribui na emancipação das juventudes na cidade? Dissertação. 279p. PPGEDU. FURG, 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: CES, 2009, p. 73-117.

PINEAU, Gaston. Histórias de vida e alternância. In: SOUZA, E. C. de. (Org.). **Memória, (auto) biografia e diversidade.** Questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 25-40.

SANTOS, Milton. In: TENDLER, Silvio. **Encontro com Milton Santos ou o Mundo visto do lado de cá**. Documentário. Brasil, 2005(a).

SANTOS, Milton. O retorno do território. **OSAL**: Observatório Social da América Latina. Ano VII, n.16, p. 255-261, fev.- abr. 2005(b). Buenos Aires, AR: CLACSO, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf Acesso em: 10/3/2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE À PEDAGOGIA

Fernanda Seidel Vorpagel[83]
vorpagelfernanda@gmail.com
Cláudia da Silva Cousin[84]
profaclaudiacousin@gmail.com

Resumo: O presente estudo decorre de uma revisão bibliográfica em periódicos na área da educação, sendo uma pesquisa de cunho qualitativo. Têm como objetivo entender o que se mostra na pedagogia da Educação Infantil articulada à concepção de Paulo Freire, tendo em vista seu legado para a educação. O caminho trilhado apontou indícios de que a concepção da pedagogia de Freire é estudada e reconhecida internacionalmente, porém no Brasil passa atualmente por críticas, dado seu caráter político e transformador. Assim, o estudo compreende que a concepção de Freire é criticada quando interpretada, a exemplo, pela ótica do opressor. Nesse sentido, o estudo contribui no avanço da pedagogia crítica e emancipatória. Ainda, neste contexto, o olhar se volta para o currículo que pode ser uma possibilidade de avanço, quando se aposta em sua reestruturação e/ou construção no coletivo.

Palavras-chave: Educação Infantil, Pedagogia, Currículo.

Introdução

A Educação Infantil é direito de toda criança e está previsto na constituição federal. Sendo esse o primeiro contato com a educação escolar, é imprescindível a promoção de pesquisas, no que diz respeito ao acesso e garantia de uma educação de qualidade. Assim, não obstante, é necessário pensar na formação de professores, na produção de estudos que possam servir de orientação, tendo em vista que os docentes promovem o desenvolvimento das crianças.

[83]Graduada em Licenciatura em Química pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Graduanda de Pedagogia no Centro Universitário Internacional – UNINTER. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: vorpagelfernanda@gmail.com
[84]Doutora em Educação Ambiental. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail. profaclaudiacousin@gmail.com.

Desse modo, a prática é um dos fatores que retrata a concepção pedagógica dos educadores, mesmo que intrínseca, está ancorada em bases teóricas e metodológicas. Assim, convida-se o leitor a pensar no contexto educacional, aqui de forma especial a Educação Infantil, visando fundamentar a prática pedagógica que perpassa a compreensão de ensino e aprendizagem. A intenção é qualificar o ensino na infância por meio de reflexões coletivas, como esta que está se propondo aqui. Desse modo, a educação que está se constituindo é para formar cidadãos livres e críticos ou para seguirem uma única forma moldada para atuarem na sociedade? Cabe a reflexão e o estudo acerca de tais questões, que têm como função social o enfrentamento de mediar uma pedagogia crítica para a qualidade de vida e da educação.

Em se tratando da educação, aponta-se para Freire como o grande intelectual que ampliou e significou a educação, não só a brasileira, mas também, em países como Argentina, Estados Unidos, Colômbia, Venezuela, Chile, Peru e Nicarágua. Diante disso, “nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação” (FREIRE, 2018, p. 95). É assim, que se pode compreender que a educação, em especial o currículo escolar estão submersos, por vezes, de forma oculta a interesses voltados para uma determinada causa. Esses interesses e objetivos advém do consenso de um grupo de pessoas que decide às questões e os meios de se fazer a educação. Cabe destacar, que esse consenso não representa os indivíduos que estão diretamente envolvidos neste contexto, a exemplo, dos professores, pais e estudantes.

Assim, ao se tratar sobre essas questões norteadoras acerca da educação, segue-se apresentando a metodologia na pretensão de mostrar o caminho da análise deste estudo. No próximo item são problematizados os resultados com foco na análise dos artigos e da concepção da pedagogia de Paulo Freire. Por fim, são apontadas as considerações sobre o trabalho em questão, anunciando com as problematizações realizadas, novos questionamentos.

Metodologia

O presente estudo constitui-se por meio de “pesquisa bibliográfica que pode ser considerada como o primeiro passo de toda pesquisa científica” (LAKATOS, 1992, p. 44). A análise dos dados deu-se a partir da análise de conteúdo ancorado em Bardin (1995) que pressupõe na primeira etapa a pré-análise, na segunda a inferência e por fim a interpretação. Assim, a revisão bibliográfica foi realizada em três periódicos de educação, com qualis A1 e A2. A saber: Revista Educação em Questão (UFRN), Contexto e Educação (Unijuí), Educação (UFSM).

Para a seleção dos artigos observou-se o descritor Educação Infantil e Paulo Freire nas palavras-chave e/ou título dos artigos publicados no período de 2017 a 2019 (março). O quadro 01, retrata os artigos selecionados e cada um está identificado com uma letra, a fim de usar essa codificação nas discussões, não sendo necessário recorrer sempre ao título.

Quadro 01: Artigos encontrados nos três periódicos analisados

Revista	Título do artigo/ Identificação	Autores
Educação	Brincar na educação infantil como experiência de cultura e formação para a vida (A)	NICOLIELO, M. E.; SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D.
	Socialização de gênero na educação infantil: continuidades e rupturas vivenciadas pelas crianças na família, na igreja e na escola (B)	SANTOS, S. V. S.
	A humanização da criança na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural (C)	VICENTINI, D.; BARROS, M. S. F.
	Sociologia da infância e educação infantil: à procura de um diálogo (D)	MARQUES, A. C. T. L.
	Implicações do neoliberalismo para a educação infantil: um relato de experiência (E)	QUEIRÓZ, L. B. et al.

	Reflexões sobre a implementação do PNAIC na Educação Infantil: tensões e riscos à docência e à infância (F)	ROVERI, F. T.; DUARTE, C.
	A fundamentação teórica de Paulo Freire e a possibilidade de uma influência dominante (G)	TADDEI, P. E. D.; SANTOS, M. G. C.
	Educação a serviço da alienação: projetos de lei que ameaçam a educação transformadora sonhada por Paulo Freire (H)	BITTENCOURT, R. do P.
	A criança pomerana na educação infantil: posso falar minha língua aqui? (I)	SILLER, R. R.; ARAÚJO, V. C.
	Movimento Escola Sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire (J)	OLIVEIRA, H. S.; MARIZ D.
Educação em Questão	Paulo Freire na América Latina e nos Estados Unidos: Cátedras e Grupos de Pesquisas (K)	OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L.
	A compreensão sobre socialização e criança na educação infantil: o que muda com o curso de pedagogia? (L)	FERREIRA, A. L.; OLIVEIRA, M. P. C.
Contexto e Educação	Interlocuções família-escola das crianças das camadas populares: Um Olhar Sobre os Sentidos do Direito à Educação Infantil (M)	PESSANHA, F. N. de L.; ARAÚJO. M. da S.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nesse sentido, foram encontrados 13 artigos de um total de 294, em 23 edições (Considerando os três periódicos e incluindo as edições especiais). Assim, a busca foi realizada a fim de entender quais são as principais questões pesquisadas no contexto da Educação Infantil e fundamentar a prática pedagógica que perpassa a compreensão de ensino e aprendizagem problematizando os aspectos com as concepções de Freire.

Desenvolvimento

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica que contribui de forma significativa no desenvolvimento e crescimento da criança. Desta forma a pesquisa, em questão, contribui no estudo de ensino e aprendizagem na educação, tendo em vista entender o processo do educar e aprender na perspectiva de Freire.

Nesse sentido, um dos desafios é ultrapassar a concepção de que os currículos escolares são apenas conteúdos e disciplinas organizadas em uma grade curricular de acordo com alguns parâmetros. Desse modo, organizar um currículo implica num processo que se realiza entre lutas, relações de poder e conflitos de posições. Sendo considerado artefato social e cultural. “A própria instituição do ensino não é um empreendimento neutro em termos de seus resultados econômicos” (APPLE, 2006, p. 42). Isso significa que ele é colocado de uma forma mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. Tendo compreendido a existência de um currículo posto e oculto que faz a educação acontecer, nos propomos a problematizar as questões pedagógicas na perspectiva de Freire. Visto que o referido autor contribui no avanço do currículo escolar e por fim no de fazer educação.

Desse modo, a pergunta o que é currículo, aparentemente parece ser simples, no entanto, estudos curriculares acerca do tema tem apresentado diversas concepções. O que se assemelha nesses estudos é a ideia de organização (LOPES, MACEDO, 2011). Ou seja, essa organização é interpretada de forma diferente por cada sujeito. Assim, ainda de acordo com os autores, não é possível responder o que é currículo, mas apenas evidenciar acordos sobre os sentidos de tal termo, que aparece pela primeira vez em 1633. O currículo é fundamental no processo formativo do sujeito, este que é direcionado para o âmbito de trabalho e/ou para um ser social crítico militante dos problemas sociais.

Nessa direção, “a escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22). Na perspectiva de que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, o currículo está implicado em relações de poder. Transmite

visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. Cada indivíduo, por ser único, tem a sua compreensão de mundo, aprende e ensina influenciado pelas relações de pertencimento que foram se constituindo durante toda a vivência.

Assim, em análise ao artigo A, que discute a questão do brincar livremente, do criar e imaginar evidenciou-se uma proposta pedagógica interessante. Os autores realizaram um trabalho de observação das brincadeiras livres numa escola de Educação Infantil e elaboraram três diretrizes, que serviram de análise, a saber: 1º empresto ou não empresto (brinquedo), 2º pedir, negociar ou pegar sem pedir, 3º relações humanas no brincar. Assim, compreenderam por meio dos resultados que ao brincar livremente a criança cria oportunidade de aprender e ensinar. Ainda, segundo o artigo A, de acordo com os autores "é urgente na contemporaneidade dar maior visibilidade para as brincadeiras das crianças, criadas e organizadas por elas e publicar sobre esta prática social, anunciando seus processos de ensinar e de aprender" (NICOLIELO; SOMMERHALDER; ALVES, 2017, p.287).

Nesse sentido, é pertinente considerar que as escolas têm como papel social a transformação e emancipação de sujeitos críticos. Sendo esse, o tema de discussão do artigo C. Destaca-se que essas perspectivas podem se difundir contribuindo para o todo, o que é importante e esperado visto contemplar a diversidade. No entanto, uma prevalece sobre a outra, sendo necessária a vigilância para ideias extremas que se direcionam à apenas uma linha de pensamento (contexto), pois tal fato reprime consideráveis avanços, devido á possível alienação. Com isso, se quer dizer que os desafios, a convivência e respeito por outras culturas só vem a contribuir para o crescimento da sociedade, ao contrário, quando seguimos com olhar direcionado somente numa filosofia de vida estamos segregando conhecimento e relações.

Desse modo, ao tratarmos da Educação Infantil devemos considerar a importância da prática pedagógica planejada pelo professor, porque o espaço da escola infantil é o lugar privilegiado para a educação da criança, pois é nele que a criança vivencia momentos de interação com outras crianças e com o adulto professor (VICENTINI; BARROS, 2017). Segundo Queiróz et al, "propostas como a terceirização e contratação temporária dos profissionais, com a consequente

extinção da carreira pública, são medidas que desvalorizam a categoria dos educadores, desde o nível básico ao nível superior" (2017, p. 146).

Nessa direção, cabe uma avaliação crítica a prática pedagógica instituída nas escolas. Em que também se compreende o processo de avaliação, onde inclusive, "a sabedoria infantil já percebeu muito bem que a prova é a essência da escola tal como está instituída no Brasil. A prova e não o conhecimento!" (BITTENCOURT, 2018, p. 50). Esse é um exemplo a se pensar em como está se constituindo a educação no sentido de formação.

Na educação Infantil, se constroem valores e conhecimentos, os quais mesmo que intrínseco se encontram alicerçados em concepções filosóficas. A prática pedagógica não é neutra, pois "é impossível alguém não ter valor, ser amoral. A sua falta de desvinculação já mostra um valor, aquele da moralidade da instituição em que trabalha" (OLIVEIRA; MARIZ, 2018, p.8). Quando o professor não se posiciona sobre nenhuma perspectiva, não quer dizer que ele seja neutro, pelo contrário, deixou-se guiar por escolhas de terceiros e assim, abre mão de sua autonomia intelectual, pois, ao isentar-se legitima o *status quo* dominante.

Oliveira e Santos (2018), em sua pesquisa (artigo K), mapearam instituições, cátedras e grupos de pesquisa, visando identificar que atividades acadêmicas realizam e como se constituem em legado da educação de Freire. Assim, os referidos autores concluíram em sua pesquisa "84 registros de estudos/ações educacionais de Paulo Freire na América Latina, em 11 países, sendo o maior número de registros no Brasil, seguida da Argentina, Colômbia, México e Chile" (2018, p. 109). Corroboram-se as pesquisas sobre a pedagogia defendida por Freire e sua contribuição á educação. Na Educação Infantil, "um olhar sociológico sobre a infância ampliaria o esclarecimento sobre novas possibilidades para ver a criança como sujeito que possui um subestimado valor social, no presente e não como promessa para o futuro" (FERREIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 298). Ou seja, a educação é necessária no contexto não formal, no bairro, na periferia, nas empresas, pois é agora que a mudança deve acontecer e não na espera da futura geração.

Por fim, o artigo M, contempla em sua discussão o diálogo entre escola e família as questões socioeconômicas, em que começa pontuando à pertinente questão da necessidade de deslocamento das famílias. Isso, em busca de melhores condições de vida, e o desejo das famílias de voltar, na grande maioria das vezes, de se fixar aos lugares reconhecidos como espaços de suas identidades e pertencimento. Sendo esse, um fator que limita a adaptação da criança na escola e seu processo de desenvolvimento. Desse modo, dos treze artigos analisados que dialogam com Freire, seis se voltam mais aos estudos filosóficos teóricos, quatro contemplam a discussão acerca da prática pedagógica, dois articulam a formação de professores e apenas um trata da questão de gênero. A categoria de Freire que mais foi identificada nos artigos é o diálogo. Assim, educação não pode ser educação sem considerarmos a pedagogia de Freire, que engloba essas questões tão pertinentes e, por vezes, inviabilizadas por quem não as quer explícitas.

Considerações

Tendo em vista a problematização realizada neste trabalho reforça-se a ideia da importância e necessidade de compreensão da teoria proposta por Freire. Em que “acusá-lo de doutrinador político, constitui uma luta pelo senso comum, uma guerra cultural contra a escola pública, democrática e plural” (OLIVEIRA; MARIZ, 2019, p. 17). Assim, é pertinente estudar e contribuir no entendimento necessário para garantir diálogo em defesa pela educação pública e lutar contra as ideologias de opressão que vem sendo instituídas.

Destarte, um dos caminhos que pode contribuir para avançarmos na Educação Infantil é a reestruturação e/ou construção do currículo escolar. Sendo construído de acordo com o contexto do lugar e principalmente por quem está nele inserido. O que abre uma possibilidade de afastar a ideologia dominante que está perpetuando a educação e representa a interesses de uma minoria socioeconomicamente favorecida. O que foi possível evidenciar pela análise dos artigos que emergiram toda a problematização. Assim, ao apontar algumas possibilidades para avançarmos no enfrentamento pela defesa da educação pública e para todos sem discriminação, não se aponta para uma conclusão. Pelo contrário,

se instiga novos estudos que permitam o diálogo por uma educação compromissada com a sociedade.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BITTENCOURT, Rodrigo do Prado. Educação a serviço da alienação: projetos de lei que ameaçam o a educação transformadora sonhada por Paulo Freire. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 41-54, mar. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/24721. Acesso em: 06 mar. 2019.

FERREIRA, Adir Luiz.; OLIVEIRA, Maria Patrícia Costa de. A compreensão sobre socialização e criança na educação infantil: o que muda com o curso de pedagogia? **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 50, 11 dez. 2018. https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/16234. Acesso em: 06 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAKATOS, Marconi. E. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4 edição- São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARIZ, Débora; OLIVEIRA, Heli Sabino de. Movimento Escola Sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 1-19, fev. 2019. ISSN 1984-6444. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/32996. Acesso em: 06 mar. 2019.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 149-162, abr. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/24418. Acesso em: 06 mar. 2019.

NICOLIELO, Maria Elisa; SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. Brincar na educação infantil como experiência de cultura e formação para a vida. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 285-298, ago. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/22271. Acesso em: 06 mar. 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de.; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Paulo Freire na América Latina e nos Estados Unidos: cátedras e grupos de pesquisas. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 48, 09 mar. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15177. Acesso em: 06 mar. 2019.

PESSANHA, Fabiana Nery de Lima.; ARAÚJO, Mairce da Silva. Interlocuções família-escola das crianças das camadas populares: um olhar sobre os sentidos do direito à educação infantil. **Revista Contexto & Educação**, v. 33, n. 106, p. 198-214, 08 mar. 2019. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7309. Acesso em: 06 mar. 2019.

QUEIRÓZ, Luciano Barbosa de et al. Implicações do neoliberalismo para a educação infantil: um relato de experiência. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 135-148, abr. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/25259. Acesso em: 06 mar. 2019.

ROVERI, Fernanda Theodoro; DUARTE, Caroline. Reflexões sobre a implementação do PNAIC na Educação Infantil: tensões e riscos à docência e à infância. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 807-822, out. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/32438. Acesso em: 06 mar. 2019.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales. Socialização de gênero na educação infantil: continuidades e rupturas vivenciadas pelas crianças na família, na igreja e na escola. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 731-750, dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/28325. Acesso em: 06 mar. 2019.

SILLER, RosaliRauta; ARAÚJO, Vânia Carvalho de. A criança pomerana na educação infantil: posso falar minha língua aqui? **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. e6 / 1-19, fev. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34697. Acesso em: 06 mar. 2019.

TADDEI, Paulo Eduardo Dias; SANTOS, Magda Gisela Cruz dos. A fundamentação teórica de Paulo Freire e a possibilidade de uma influência dominante. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 301-312, maio 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/23053. Acesso em: 06 mar. 2019.

VICENTINI, Dayanne; BARROS, Marta Silene Ferreira. A humanização da criança na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 163-176, abr. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/23681. Acesso em: 06 mar. 2019.

CULTURAS SENTIDAS E VIVIDAS NO CURRÍCULO ESCOLAR: A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE DIAMANTINA-MG

Franciely Cardoso de Almeida [85]
francielycda@hotmail.com
Regina Célia do Couto [86]
rcreginacouto@gmail.com

Resumo: O objetivo deste texto é apresentar como professoras de uma escola da rede pública de Diamantina/MG traduzem nos currículos praticados as diferentes culturas. A partir de entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo, elencamos categorias de estudo. Neste espaço apresentamos o que as docentes entrevistadas que atuam nesta escola entendem por cultura e os impactos dessa compreensão nas suas práticas. A cultura, na visão das professoras, se apresenta de três formas distintas. No primeiro, a cultura é descrita como costumes que são compartilhados por um grupo, faz sentido para um grupo, e o que eles compartilham entre si é o que determina o que eles são. Em um segundo sentido a cultura é definida como os conhecimentos que adquirimos ao longo da vida, e que todos os sujeitos são carregados de cultura, seja por meio dos costumes transmitidos entre os grupos, seja pelos conhecimentos que são adquiridos nas vivências. Através dos relatos das professoras, compreendemos que ao descreverem o que entendem por cultura, suas posições sobre o tema não se limitam aos conhecimentos difundidos no ambiente escolar, mas em todos os espaços nos quais os sujeitos estão inseridos. Um terceiro sentido de cultura completa esse circuito, quando se relaciona cultura à realidade do bairro vivida pelos alunos, estabelecendo-se elos entre culturas e desigualdades socioeconômicas. Esse posicionamento demarca a compreensão das docentes sobre uma das dimensões das culturas que perpassam o currículo por elas vivenciado na escola. Questionar a disparidade social presente neste bairro contrastando-a aos currículos praticados revela-se como um possível caminho a ser trilhado por essa escola, uma vez que as questões da realidade sociocultural não podem ser alijadas de qualquer discussão curricular que se pretende compreender como diferentes grupos expressam suas culturas.
Palavras-chave: Culturas, Currículos, Realidade Social.

[85] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Texto elaborado a partir dos resultados da pesquisa de mestrado realizada em uma escola municipal de Diamantina/MG.

[86] Professora Adjunta da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, no curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Introdução

A escola por meio de seus currículos produz e reproduz culturas. Essa relação nem sempre se dá de forma harmoniosa. Dito de outra forma, não são todas as culturas que encontram ressonância nestes locais. Portanto, discutir as relações existentes entre os currículos e as culturas demonstrou, por meio de nossa pesquisa, como as diferentes culturas, presentes nesse espaço, são interpretadas por professoras que lecionam na educação básica, Ensino Fundamental I de uma escola da Rede Pública Municipal de Diamantina Minas Gerais. Partimos da ideia de currículo como prática constituída por uma seleção de conteúdos e culturas. Por cultura entendemos como práticas de significação produzidas pela sociedade (HALL, 2003). Muito além das práticas sociais, dos costumes e das crenças, ela abrange também o inter-relacionamento entre as práticas sociais em um âmbito global.

O campo da nossa investigação foi a Escola Municipal Jalira Luchesi de Miranda, na cidade de Diamantina-MG. As professoras entrevistadas atuam entre o 1º e 5º do ensino fundamental I e foram nossas interlocutoras pelo fato de serem elas que estão na mediação entre o currículo e as práticas cotidianas com os alunos. Para manter o sigilo e a confiabilidade das nossas entrevistadas, seus nomes são fictícios. Ao perguntarmos para as professoras o que elas entendem por culturas, emergiram vários posicionamentos que se estendem pelo cotidiano de suas práticas e que serão abordados ao longo deste texto. No entanto antes de relatar os achados da pesquisa, faz-se importante caracterizar o nosso campo de investigação, bem como o contexto no qual situa-se.

A cidade de Diamantina foi construída em torno do objetivo da extração de diamantes no século XVIII. O centro da cidade tem sido historicamente ocupado pela elite econômica local desde esses tempos. Contudo, o bairro Cidade Nova, onde está situada a escola é fruto do crescimento da cidade, construído posteriormente ao processo de construção e ocupação do centro histórico de Diamantina. Nos anos 90, esse bairro era considerado zona rural, por ser bem distante do centro. O bairro inicialmente foi alcunhado por “mutirão”, devido ao fato de que nos finais de semana as pessoas se reuniam para a construção das primeiras casas, que eram todas iguais, feitas com materiais doados pela Prefeitura Municipal de Diamantina e

atualmente é denominado Cidade Nova. Sendo considerado um bairro periférico, é alvo de constantes estereótipos e discriminações por abrigar o presídio da cidade e pelo distanciamento do centro histórico.

Quanto a Escola Municipal Jalira Luchesi de Miranda foi escolhida para realizar essa investigação, pelo fato de que nela são desenvolvidos projetos culturais, oficinas de folclore, ofertados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). A faixa etária que antepomos para essa investigação foi o ensino fundamental I. Justificamos essa escolha pelo fato de que as crianças desse período estão em condições favoráveis para a formação identitária. Além disso, as professoras ministram todos os conteúdos das aulas, e estão durante pelo menos quatro horas e meia com seus alunos durante todo o período letivo.

Desenvolvimento

Como nossa investigação relaciona-se as diferentes culturas e como essas são trabalhadas no currículo, nas entrevistas identificamos as visões que as professoras possuem sobre cultura e de que maneira essas percepções influenciam suas práticas. A pergunta sobre o que elas entendem sobre cultura trouxe-nos questões relevantes para pensarmos o contexto nos quais os currículos se efetivam. Ao modo de Veiga-Neto (2004) defendemos o termo culturas no plural. Essa abordagem possibilita as mais variadas práticas de significação a serem denominadas de cultura.

Na nossa análise identificamos nos relatos das professoras, a noção de cultura de três formas distintas: Cultura como costume, como conhecimento e como realidade dos alunos. Para a professora Ana, cultura relaciona-se aos costumes que são compartilhados por um grupo. Para ela, a cultura seria aquilo que faz sentido para um grupo, e que eles compartilham entre si e que determinam o que eles são.

> *eu entendo que cultura é o costume de um povo, (...) de uma região, de um bairro. Porque a gente trabalha em escola, em centros periféricos, conhecemos o jeito das famílias, das crianças, então cultura que entendo na escola, (que) você vai trabalhar é a realidade da cultura deles. (Ana, 2018)*

Essa percepção de cultura apresentada pela professora acima, reafirma a vertente antropológica de cultura, na qual se enfatizam os significados que são compartilhados por um grupo. Candau e Moreira (2007 p.27) elucidam sobre essa forma de entender a cultura, e explicam como essa visão pode influenciar nas práticas em sala de aula.

> Cultura identifica-se, assim, com a forma geral de vida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo. A expressão dessa concepção, no currículo, poderá evidenciar-se no respeito e no acolhimento das manifestações culturais dos (as) estudantes, por mais desprestigiadas que sejam. (CANDAU, MOREIRA, 2007, p.27)

A professora Ana ao entender que cultura se relaciona aos modos de vida e aos costumes de um povo, ratifica seu interesse em trabalhar com os modos e costumes provenientes de seus alunos. Em um trecho de seu relato, ela acrescenta que não adianta trabalhar com algo que seja muito fora da cultura dos alunos, e salienta ser necessário olhar os costumes, os modos de vida do bairro no qual se insere a escola para basear o seu trabalho.

> *então, os costumes, o conhecimento, o que eles têm de bagagem, o que eu posso ampliar para ajuda-los, eu entendo a cultura, a educação, eu entendo isso. Porque eles têm a cultura deles, (...) o conhecimento deles. Porque eu acho que não existe ser humano que não tenha cultura, todo mundo tem sua cultura. (Ana, 2018)*

Com isso, podemos destacar que a professora reconhece seus alunos como sujeitos de cultura. Entendemos que essa maneira de ver e conceber a cultura cria práticas culturais dentro desse contexto específico. A professora ao afirmar que seus alunos são sujeitos de cultura, configura a forma como ela pratica os currículos dentro de sua sala de aula. Além de direcionar seu trabalho dentro da escola, essa

percepção cultural sobre seus alunos, indica que ela possibilita uma voz ativa aos a eles no contexto de suas aulas.

A professora Maria possui a ideia de cultura como os conhecimentos que adquirimos ao longo da vida, e que todos os sujeitos são carregados de cultura.

> *No meu entender, cultura é todo conhecimento que a gente adquire em um determinado espaço, em um determinado lugar, ao longo do tempo. Eu vejo cultura dessa forma, como os conhecimentos que a gente adquire na família, no trabalho, na comunidade, onde está inserido (Maria, 2018).*

Seja por meio dos costumes e saberes transmitidos entre os grupos, seja pelos conhecimentos que são adquiridos em nossas vivências. Através dos relatos das professoras, compreendemos que seus entendimentos a respeito de cultura, não se limitam aos conhecimentos difundidos em ambiente escolar, mas em todos os espaços nos quais os sujeitos estão inseridos. Nessa perspectiva, “o currículo constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares” como tem nos ensinado Candau e Moreira (2007, p. 23).

Outro aspecto da cultura, descrito pelas professoras, se relaciona à cultura do aluno e à realidade da qual ele vivencia, ou seja, o seu bairro de moradia. Para as entrevistadas cultura e realidade do aluno se fundem e se misturam. Esses posicionamentos balizam a compreensão das docentes sobre uma das dimensões das culturas que perpassam o currículo por elas vivenciado na escola. A realidade dos alunos como sinônimo de cultura ganha destaque nos relatos das professoras e, por conseguinte nas nossas análises. Ao focar nossas análises em como as diferentes culturas são trabalhadas e contextualizadas nessa escola, os nossos dados apresentaram a realidade vivida e sentida pelos alunos sendo abordada no currículo praticado.

A professora Ana, durante a entrevista retrata a realidade dos alunos e a importância de inserir nos processos de ensino na sala de aula essa realidade. No

nosso colóquio ela frequentemente remete-se ao cotidiano da escola, e de como ela procura trabalhar essas questões – da realidade – em suas aulas. Quando perguntada sobre o que era trabalhado relacionado às diferentes culturas na escola, a colaboradora deixa claro, a realidade dos alunos como foco.

> *Você vai trabalhar o que é a realidade da cultura deles, não uma coisa muito fora, porque não vai adiantar. Então eu tenho que olhar a realidade, os costumes, daquele povo, daquele bairro, para ver o que vou adaptar. (Ana, 2018)*
> *Então eles gostam de contar história, eles gostam de contar que existiram, passaram por certos constrangimentos no fim de semana, por certos tipos de problemas, e aí eu tento trazer a história vivida deles, da realidade, eles gostam de contar. (Ana, 2018)*

Para a professora Maria fizemos o mesmo questionamento. Na sua fala, ela destaca a necessidade dos alunos da escola, conhecerem outros espaços que não seja o bairro no qual se insere a escola. Ela nos relata que sempre quando possível busca por atividades que façam os alunos saírem do bairro, para conhecerem outras dimensões da cidade e aprender novidades.

> *Para eles tudo é novo. Tem aluno aqui que não conhece o centro da cidade. Então quando temos a oportunidade de levá-los, (...) mostrando, a aula para eles, é assim, um aprendizado, incrível. Há toda uma oportunidade, que eu tenho, de alterar a didática nesse sentido. (Maria, 2018)*

Quando as professoras mencionam sobre o cotidiano dos alunos, como centro de aprendizagem, elas nos apresentam distintos olhares. Ana descreve a realidade dos alunos como sinônimo de cultura. Maria relata que mostrar outras realidades para além da sala de aula oportuniza distintas aprendizagens. Estas falas nos impulsionam a ver o cotidiano escolar na acepção de Ferraço (2015) que entende os cotidianos escolares como entrelugares no processo de identificação cultural dos alunos. Esse autor ressalta que as dimensões teórica e metodológica potencializam esses processos. Com isso, compreendemos a relevância dos trabalhos que são desempenhados no cotidiano das práticas, por estas professoras, articuladoras dos currículos e seus significados no dia a dia.

Para as professoras, cultura tem a ver com a realidade dos alunos, elas perseguem esse sentido nas suas práticas. Cultura e realidade se confundem nas suas falas, mas o importante é destacar o protagonismo que os currículos têm nesse processo de incorporação da realidade – aqui neste contexto, traduzida como cultura. Mas afinal, que realidade-cultura é essa mencionada pelas professoras?

A realidade dos alunos destacada refere-se aos problemas sociais, e à desigualdade social presentes no bairro. A realidade social na qual os alunos estão inseridos se mesclam á dinâmica cultural da qual fazem parte. Isso acaba por imprimir no cotidiano da sala de aula a cultura como sinônimo de vivências, mas com forte tom para a desigualdade social como marcadora dessas culturas.

Elas relatam a respeito das experiências dos alunos entrecruzando-as aos problemas sociais. A questão da desigualdade social, de acordo com as posições das professoras, é um dado, uma constatação e influencia na cultura dos alunos. Questionar a desigualdade social presente neste bairro contrastando-a aos currículos praticados revela-se como um possível caminho a ser trilhado por essa escola. Uma vez que as questões de classe não podem ser alijadas de qualquer discussão curricular que se pretende compreender como diferentes grupos expressam suas culturas. Nessa perspectiva as discussões a respeito das culturas étnico-raciais, de gênero, geracionais dentre outras, se agregariam às discussões sobre as relações sociais assimétricas. Reconhecer as implicações que essas situações de desigualdade podem acarretar na vida desses estudantes é um passo importante em matéria de reinvenção das práticas culturais que perpassam os currículos neste contexto.

Considerações finais

Diante desses pontos, discutir as oportunidades e possibilidades que esses alunos têm enquanto sujeitos ativos na sociedade poderá representar maior integração desses alunos na sociedade em que estão inseridos, quebrando com

preconceitos e silenciamentos. Dar voz ativa a esses sujeitos que em tantos momentos são subordinados e discriminados em tantas condições. Pensar e entender através dos currículos os problemas sociais que perpassam o bairro poderá contribuir para que, os alunos possam entender como essas desigualdades são socialmente construídas, ao mesmo tempo em que se fortalecerá a ideia de que estes são sujeitos que ocupam um determinado espaço com suas singularidades culturais.

Acreditamos que a escola, por meio de seus currículos, ao questionar a naturalização das diferenças, seja cultural, social, dentre outras, em seus diversos âmbitos indagará também certas situações da sociedade tais como: a desigualdade social, a marginalização, o preconceito e a exclusão. Quando há uma naturalização das situações de desigualdades sociais, quando não se problematizam essas situações descritas nas entrevistas e vividas no bairro, acabamos por legitimar essas desigualdades.

Entendemos que as discussões sobre as diferentes culturas no currículo têm avançado. No entanto, essa pesquisa aponta que o recorte classe econômica é contundente nesse contexto escolar. Ou seja, a cultura está atrelada à questão econômica dos sujeitos, por isso as professoras tecem a todo tempo essa relação. Isso nos indica que a questão econômica dessa realidade escolar, implica não apenas na maneira como as professoras concebem cultura, mas diretamente em suas práticas curriculares. É premente estarmos atentos para as discussões de classes, uma vez que estas denotam, interferem e constroem também a arquitetura do currículo escolar.

Referências

FERRAÇO et al. Currículos e Culturas: entre clichês e identidades e diferenças e... **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 645-666, set./dez. 2015.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

A PRÁXIS EDUCATIVA A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE BIBLIOTECA ESCOLAR E CURRÍCULO

Francine Couto de Oliveira Weymar[87]
francineweymar@gmail.com
Fátima Barcellos da Rosa [88]
fatimarosa@unipampa.edu.br
Maiara Bernardes Marques [89]
mai.mbio@gmail.com

Resumo: O presente trabalho se propõe a refletir acerca de dois temas pertinentes ao ambiente escolar: a biblioteca escolar e o currículo. A partir de reflexões a respeito do currículo é possível ampliar a compreensão da biblioteca escolar tão importante no espaço da escola, mas que não é devidamente valorizado. Gramsci, nos seus escritos reconhece o papel ético-político do conhecimento, o qual permite ao intelectual orgânico ter uma nova concepção de mundo instigando-o a intervir, de forma consciente, na realidade em que vive isso se torna possível quando o ser humano "conhece a si mesmo" o que permite a ele a realização de transformações de acordo com suas necessidades. Nesse contexto, destaca-se a relevância da biblioteca, que localizada na escola, tem um papel fundamental no funcionamento da estrutura escolar. Portanto, a biblioteca escolar deve ser vista como um espaço dinâmico e indispensável na formação das crianças e merece atenção em sua constituição para que a práxis docente aconteça.

Palavras-chave: práxis, biblioteca escolar, currículo.

Introdução

O presente trabalho se propõe a refletir acerca de dois temas pertinentes ao ambiente escolar: a biblioteca escolar e o currículo. A partir de reflexões a respeito do currículo é possível ampliar a compreensão da biblioteca escolar tão importante no espaço da escola, mas que não é devidamente valorizado. Gramsci, nos seus escritos reconhece o papel ético-político do conhecimento, o qual permite ao intelectual orgânico[90] ter uma nova concepção de mundo instigando-o a intervir, de

[87] Mestra em Educação, Docente da Educação Básica, Docente no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Formação Profissional, IFRS, câmpus Rio Grande, Discente do PPGE/UFPel. Estudo em andamento vinculado ao grupo de pesquisa Estudos Marxistas, do IFSul, câmpus Pelotas.
[88] Mestra em Educação, Assistente Social da UNIPAMPA, câmpus Dom Pedrito, Tutora Presencial do curso de Serviço Social da Anhanguera.
[89] Doutora em Ciências Fisiológicas, Docente da Educação Básica, Discente do PPGE/UFPel.
[90] Gramsci compreende que os intelectuais orgânicos não são entendidos apenas pela perspectiva da sua intelectualidade, mas também pelo papel que desempenham na sociedade, contemplando os

forma consciente, na realidade em que vive isso se torna possível quando o ser humano “conhece a si mesmo” o que permite a ele a realização de transformações de acordo com suas necessidades.

Nesse contexto, destaca-se a relevância da biblioteca, que localizada na escola, tem um papel fundamental no funcionamento da estrutura escolar. Assim como o currículo, a biblioteca escolar carrega consigo relações de poder. Moreira e Silva (1994) comentam que a maior parte da análise educacional crítica baseia-se em identificar quais relações de poder constituem o currículo. Portanto, a biblioteca escolar deve ser vista como um espaço dinâmico e indispensável na formação das crianças e merece atenção em sua constituição para que a práxis docente aconteça.

Relações entre biblioteca escolar e currículo

Compreende-se, aqui, que a escola é uma estrutura ideológica construída sob o olhar do capitalismo, e sua essência é a manutenção do *status quo*. Gadotti (2001) diz que a educação sempre foi política, mas deve-se entender que tipo de movimento a escola está realizando. Confirmando essa ideia, Saviani afirma que existem:

> [...] dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequado aos interesses populares. (1980, p.11)

A escola é entendida como um local de disseminação do conhecimento, na percepção gramsciana a escola é uma estrutura que possui um grande potencial de

âmbitos: social, político e econômico. Compete lembrar que Gramsci afirma que todo indivíduo, mesmo fora de seu ofício, exerce alguma atividade intelectual, sendo também um filósofo, uma vez que “[...] contribui assim para manter ou modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.” (1982, p. 7).

transformação social, por veicular uma determinada ideologia, é o lugar de organização cultural do conhecimento, "[...] de sistematização, expansão e criação intelectual." (GRAMSCI, 1989, p.125). Assim, a biblioteca escolar por fazer parte desse ambiente, possui função primordial para a construção de uma educação de qualidade, transformadora e libertadora. Nas palavras de Freire:

> [...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que vai além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto no seu esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento.* Dialética ou contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. (2003, p.98 - grifo do autor).

Assim, a biblioteca escolar deve fazer parte das ações da escola, para que a biblioteca também seja um local de "*desmascaramento*" da ideologia dominante, como afirma Freire, a biblioteca contribua de forma efetiva na formação integral tanto dos discentes quanto dos docentes, bem como da comunidade escolar.

Nesse sentido é pertinente comentar sobre a ideologia, que funciona como instrumento de hegemonia da classe dominante, a qual consegue conservar as classes subalternas com uma falsa sensação de liberdade, perpetuando seus princípios. Para tanto, utiliza-se das estruturas ideológicas e materiais ideológicos os quais difundem o pensamento ideológico através dos meios de comunicação, das escolas, das bibliotecas, da arquitetura, enfim, todos os mecanismos que podem influenciar a opinião pública. Na atualidade incluem-se as redes sociais.

Assim, Gramsci define a ideologia (1995) como uma concepção de mundo, que é difundida em todas as camadas sociais, manifestada implicitamente na arte, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individual e coletiva, com o objetivo de garantir a hegemonia da classe dominante. Dessa forma, cada indivíduo, ao identificar-se com uma concepção de mundo, vai manifestá-la em todas as suas atividades. Moreira e Silva (1994) corroboram quando afirmam que o conceito apresentado por Gramsci foi de suma importância para que a ideologia passe a ser vista de forma materialista e não mais idealista, "[...] ela está implícita

em rituais, práticas, dispositivos materiais como arranjos espaciais, etc., isso para não falar da própria materialidade dos signos e da linguagem." (1994, p.25).

A biblioteca escolar deve ser vista como um espaço dinâmico e indispensável na formação das crianças. É neste espaço que serão abertos caminhos para que os alunos desenvolvam a curiosidade e o senso crítico. A leitura e a formação de leitores só fazem sentido se pensarmos que a prática de leitura durante os anos escolares das crianças é para toda vida, assim, utilizando o conhecimento adquirido e construído nas suas vivências.

Segundo Campello (2008, p. 11):

> A biblioteca escolar é, sem dúvida, o espaço por excelência para promover experiências criativas de uso de informação. Ao reproduzir o ambiente informacional da sociedade contemporânea, a biblioteca pode, através de seu programa, aproximar o aluno de uma realidade que ele vai vivenciar no seu dia-a-dia, como profissional e como cidadão [...]. Trabalhando em conjunto, professores e bibliotecários planejarão situações de aprendizagem que desafiem e motivem os alunos, acompanhando seus progressos, orientando-os e guiando-os no desenvolvimento de competências informacionais cada vez mais sofisticadas.

Para muitas escolas este espaço não é tão rico e encantador, pois faltam recursos materiais e profissionais capacitados e empenhados em desenvolver atividades que ampliem as competências informacionais e o gosto pela leitura nos alunos. O estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, não realiza concurso para o cargo de bibliotecário há mais de 20 anos. Na cidade de Pelotas, existem três profissionais formadas em Biblioteconomia, atuantes na rede municipal, mas somente uma das três bibliotecárias atua em uma escola. Já no município vizinho, a cidade de Rio Grande, esse número é mais expressivo, existem hoje, no município 24 bibliotecárias, dentre elas, 16 bibliotecárias (os) lotados no Núcleo de Bibliotecas/Gerência Pedagógica e 8 atuam em escolas municipais[91].

[91] Informações obtidas pelas Secretarias Municipais da cidade de Pelotas e da cidade de Rio Grande.

Na obra *Livro, leitura e biblioteca em tempos sombrios,* Maria Mary Ferreira[92], organiza uma série de textos que discutem sobre a biblioteca, em como o livro e a literatura foram afetados depois do impeachment da presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016. O sucateamento das escolas, a precarização do trabalho docente são questões pertinentes para pensarmos em que condições escolas e os profissionais da educação atuam. E é nesse universo que a biblioteca escolar está inserida. Marques Neto afirma que:

> [...] quando fazemos uma política pública, no qual o mais importante é valorizar a leitura do que simplesmente comprar livros, estamos focando tanto no desenvolvimento econômico sustentável desde produto cultural, quanto na formação integral e democrática do conjunto da população e seu direito à leitura. Na forma de programas e projetos tudo isso se expressa no incentivo e na formação de bibliotecas de acesso público, na valorização de todos os espaços coletivos e integradores de leitura e no apoio que deveria ser efetivo, permanente e crescente aos agentes sociais que fazem a mediação da leitura no País. (2017, p. 49).

Assim, o livro por si só não transforma uma realidade excludente, e sim se torna um instrumento para o desenvolvimento integral, crítico das pessoas. O que remete a famosa frase do escritor gaúcho Mario Quintana de que: “Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas”. Através da leitura os sujeitos pensam, refletem, criticam, constroem uma determinada realidade, e assim, possuindo autonomia para se libertarem das amarras que vão sendo desveladas. E esse incentivo deve ser realizado na educação básica e a biblioteca escolar como principal aliada.

E qual o papel do currículo diante desse cenário? Como problematizar sobre a biblioteca escolar e o currículo? Para tanto se tem o entendimento de currículo, para Moreira e Silva:

> O currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é elemento transcendente e

[92] Professora Associada do Departamento de Biblioteconomia e do Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão.

> atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (1994, p.8)

No presente texto, pode-se entender que a biblioteca escolar, um aparelho ideológico, logo, não existindo neutralidade em seu funcionamento, assim como o currículo, carregando consigo relações de poder. Moreira e Silva (1994) também comentam que a maior parte da análise educacional crítica baseia-se em identificar quais relações de poder constituem o currículo e que: “No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes?” (p.29). Não esquecendo a historicidade nesse processo, sem ela não é possível compreender algumas questões que perduram até os dias de hoje.

Considerações Finais

A biblioteca escolar deve ser vista como um espaço dinâmico e indispensável na formação das crianças e merece atenção em sua constituição para que a práxis docente aconteça. Refletindo sobre as relações de poder que a permeiam, seus atores, seus coadjuvantes, juntamente com o currículo, emergem questões como: o que posso fazer em minha prática para que meus estudantes se constituam como seres emancipados? O que pensar para esse espaço? Em como as escolas estão lidando com esse local tão rico e com um grande potencial? Quais as políticas pensadas para esse espaço? O espaço da biblioteca é discutido dentro das escolas? Porque a formação é permanente, portanto estamos em constante aprendizado.

Acreditando que a biblioteca seja um espaço onde a aprendizagem também acontece, merece ser pensado, avaliado, discutido e melhorado constantemente. Pois, como afirmam Moreira e Silva: [...] novas questões e temas vêm-se incorporar àqueles que, desde o seu início estiverem no centro de sua preocupação. É isso que

constitui sua vitalidade e seu potencial. Esta é a verdade, talvez esteja apenas começando.” (1994, p.35).

O país está vivendo um retrocesso nunca antes presenciado. Estamos pisando em um território educacional nunca antes visto, então, como os autores citados anteriormente afirmaram e nos fazem refletir, nos resta resistir! Pensando em Gramsci, no qual devemos pensar no coletivo, nas práticas que estamos desenvolvendo: “Essa é a nossa luta permanente, dos que creem na possibilidade de um mundo humano, includente, fraterno na amorosidade solidária. E o que existe é a luta, como dizia um velho alemão do século XIX. Vamos a ela!” (MARQUES NETO, 2017, p.54).

Referências

CAMPELLO, Bernadete Santos et al. **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 64 p.

FERREIRA, Maria Mary (Org.). **Livro, leitura e bibliotecas em tempos sombrios**. São Luís: EDUFMA, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 12.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI. A. **Concepção dialética da história**. 8. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MARQUES NETO, José Castilho. Livro e biblioteca em tempos sombrios. In: FERREIRA, Maria Mary (Org.). **Livro, leitura e bibliotecas em tempos sombrios**. São Luís: EDUFMA, 2017. p. 31-54.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum ao a consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados, 1980.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O DESAFIO DA HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA

Giane Trovo Belmonte[93]
gicabelmonte@gmail.com
Luiza Belem Teixeira[94]
luiza.belemteixeira@gmail.com
Gilceane Caetano Porto[95]
gilceanep@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta o resultado de uma Avaliação Diagnóstica do Ciclo de Alfabetização, como uma das ações desenvolvidas pelo Pibid Pedagogia da UFPel. Tem como objetivo conhecer e compreender os conhecimentos que as crianças já adquiriram acerca da leitura e da escrita para que seja possível acompanhar o processo evolutivo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética durante o ano letivo de 2019. A análise está sendo realizada através da participação como bolsista do Programa de Iniciação à Docência – PIBID Pedagogia UFPel, e tem como objeto de estudo a turma de terceiro ano de uma escola estadual de ensino fundamental da cidade de Pelotas/RS, que participa do programa. O teste de avaliação diagnóstica do ciclo de alfabetização foi aplicado, individualmente, em treze crianças, devidamente matriculadas naquela escola, no período de aula, durante quatro encontros. As crianças que participam do projeto têm idade entre oito e doze anos. Duas são do gênero feminino e onze do gênero masculino; três são repetentes e dois apresentam laudo médico e estão sendo assistidas por uma professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE. A intenção desta avaliação é verificar em qual nível de alfabetização as crianças estão e direcionar as alunas e os alunos para que despertem o prazer pela leitura e pela escrita, tornando-as crianças ativamente participativas e alfabetizadas. Após a aplicação e a análise dos testes observou-se que dos treze alunos, cinco estão no nível dois/pré-silábico e oito estão no nível cinco/alfabéticos. Com os resultados encontrados, o desafio foi planejar e organizar atividades a serem aplicadas às crianças, visto que a turma apresenta uma expressiva distinção entre os níveis de alfabetização, tornando-a heterogênea, o que, de certa forma, dificulta o trabalho a ser desenvolvido pela professora, já que deverão ser respeitadas as limitações e o tempo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Através desse projeto, fica evidente a importância de se ter uma avaliação precisa dos estudantes, especialmente quanto ao nível de alfabetização em que se encontram, para que a professora possa, a partir de um diagnóstico, traçar estratégias, projetos e

[93] Graduanda em Pedagogia pela UFPel, bolsista de iniciação a docência no PIBID Pedagogia/UFPel/CAPES
[94] Graduanda em Pedagogia pela UFPel, bolsista de iniciação a docência no PIBID Pedagogia/UFPel/CAPES
[95] Professora na Faculdade de Educação da UFPel, coordenadora do PIBID Pedagogia/UFPEL/CAPES

atividades, lançando mão de diferentes métodos e recursos para evoluir o nível de conhecimento e aprendizado de nossos alunos.

Palavras-chave: leitura, escrita, avaliação diagnóstica.

Introdução

Em uma turma do ciclo de alfabetização, para permitir que os alunos avancem em seus conhecimentos a respeito da leitura e escrita é necessário que o professor saiba previamente quais conhecimentos eles já possuem sobre esses temas, tendo isso em vista, a realização de uma Avaliação Diagnóstica dos conhecimentos linguísticos com cada um dos alunos torna-se imprescindível.

> (...) a avaliação diagnóstica dos conhecimentos linguísticos sobre a escrita adquiridos pelas crianças de seis anos é um procedimento de ensino importante, para o planejamento da prática de alfabetização. É fundamental fazer um levantamento dos conhecimentos prévios da criança sobre a escrita, para o professor poder definir as metas de sua prática pedagógica e, a partir delas, planejar de forma a garantir a expansão e consolidação do aprendizado por parte dos alunos. (SILVA; CASTANHEIRA, 2005, p. 20)

Tendo em vista a importância da realização dessa atividade, o presente trabalho apresenta os resultados das avaliações diagnósticas realizadas pelo PIBID Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, dentro de uma turma de terceiro ano do ciclo de alfabetização, de uma escola estadual no município de Pelotas no período de 29 de março a 22 de abril de 2019. A partir destes resultados, pode-se constatar que nesta determinada turma existe um alto índice de heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento dos alunos em relação à leitura e a escrita, o que complexifica o trabalho de planejamento da professora.

Desenvolvimento

A execução da avaliação diagnóstica consiste em sete atividades que envolvem leitura, escrita e reflexão acerca dos princípios do sistema de escrita

alfabética. Ela é feita individualmente com cada aluno, em um espaço fora da sala de aula, somente com o aluno e suas professoras.

A primeira tarefa é a escrita do próprio nome. O aluno recebe uma folha sem pauta e um lápis, então a professora pergunta se a criança já viu o seu nome escrito em algum lugar e sugere que ela o escreva e logo após ao término da escrita, solicita-se que a criança leia o que escreveu. Caso a criança diga que não sabe escrever, a professora incentiva ela a escrever como sabe, como ela consegue. Se ainda assim, a criança resistir e se negar a escrever, a professora escreverá três nomes em uma folha, dentre eles o nome da criança, e pedirá que ela reconheça qual dos três é o seu nome.

Na turma de terceiro ano onde foram realizadas as avaliações, dos treze alunos frequentes dois escreveram o pré nome de forma incorreta, seis escreveram o pré nome de forma correta e cinco escreveram corretamente o nome completo.

A segunda tarefa é a escrita de quatro palavras e uma frase. Esse conjunto de palavras deve ser composto por uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba. Elas devem ser substantivos concretos pertencentes a um mesmo campo semântico e não serem do vocabulário usual dos alunos. A frase deve iniciar com o nome da criança e conter a palavra dissílaba. Após a escrita das palavras e frase, pede-se a criança para que leia tudo o que escreveu. Nesse momento é preciso observar com atenção a forma que o aluno realiza essa leitura, se lê silabando, se passa o dedo embaixo da palavra ou se lê de forma alfabética.

Através desse momento de leitura e escrita é possível identificar o nível de escrita em que se encontra a criança.

Durante a aplicação realizada, foram encontrados cinco alunos em uma hipótese pré silábica de escrita e oito alunos em uma hipótese alfabética.

A terceira atividade é a escrita de letras, nela pede-se ao aluno que escreva todas as letras que conhece. Caso a criança não escreva alguma letra do alfabeto, a professora tenta sugerir a escrita da mesma. A professora também deve registrar em uma ficha todas as letras que a criança mostrou conhecer.

Dentre as treze crianças avaliadas, apenas quatro conhecem as 26 letras do alfabeto, quatro conhecem de 22 a 16 letras. Três conhecem de 13 a 10 letras, um conhece nove letras e um conhece oito letras.

A quarta tarefa da avaliação diagnóstica é a associação de letras com as iniciais das palavras. Mostra-se aos alunos letra por letra e a cada uma pergunta-se o nome da letra e se ele conhece uma palavra que tenha a determinada letra como inicial. Caso a criança responda positivamente a segunda pergunta, é questionada se conhece uma segunda palavra que inicie por essa mesma letra.

Na turma avaliada, quatro alunos identificaram palavras para cada uma das 26 letras, cinco alunos identificaram palavras para 25 a 23 letras, três alunos identificaram palavras para 15 a 14 letras e um aluno identificou palavras para apenas duas letras.

A quinta tarefa trata das unidades linguísticas. Nela apresenta-se a criança diversos cartões com diferentes letras, palavras, números, símbolos, imagens e pseudoletras. Ao mostrar cada cartão a professora deve perguntar para criança o que tem nele, após esse momento os cartões são colocados de forma desordenada em cima de uma mesa e solicita-se ao aluno que organize o conjunto de cartões que podem ser lidos e um outro conjunto com aqueles que não podem ser lidos. Depois de feita essa separação, a professora pergunta a criança porque cada cartão serve ou não para se ler.

Durante essa tarefa também é possível fazer algumas perguntas como: “escrita e desenho são coisas iguais ou diferentes?”, “letra e número são a mesma coisa?”, ”para que servem as letras?”, “para que servem os números?”, “letra e palavra são coisas diferentes ou iguais?”, “o que é letra?”, “qual a diferença entre letra e palavra?”, “qual a diferença entre palavra e nome?, “história e palavra são a mesma coisa ou coisas diferentes?”, “o que é uma história?, “o que é preciso para uma escrita ser uma história?” , “tudo o que se escreve dá para ler?” e “tudo o que se diz dá para escrever?” A professora deve tomar nota de todas as respostas do aluno.

Na turma avaliada seis alunos afirmaram que números servem para ler, enquanto sete afirmaram o contrário; nove alunos afirmaram que pseudoletras servem pra ler e quatro afirmaram que não servem para ler; seis afirmaram que

imagens podem ser lidas e sete afirmaram que não; onze alunos afirmaram que símbolos não servem para ler e dois afirmaram que servem para ler; quatro alunos afirmaram que uma frase escrita em letra cursiva não podia ser lida e nove afirmaram que podia ser lida; dois alunos afirmaram que uma frase em letra bastão não pode ser lida, enquanto onze alunos afirmaram que essa mesma frase podia ser lida; quanto aos cartões que continham apenas uma letra, um conjunto de consoantes ou a repetição de uma mesma vogal várias vezes oito alunos disseram que eles não servem para ler e seis alunos disseram que servem para ler; por último, quanto aos cartões que continham algumas palavras, dois alunos disseram que podem ser lidos enquanto onze disseram que podem ser lidos sim. Quando perguntadas dos motivos do porque podiam ler ou não os cartões as crianças responderam coisas como “não dá pra ler porque falta letra”,“dá pra ler porque tem letra”, “eu faço todo dia e não da pra ler”, entre outras.

A sexta tarefa realizada durante a avaliação diagnóstica é a interpretação de um texto com imagem. Nessa atividade apresentou-se à criança cartões com uma imagem e um pequeno texto escrito, como por exemplo, uma imagem de uma criança chutando uma bola e embaixo da imagem a frase “o menino brinca”. Solicita-se que a criança leia o texto e a professora observa então, a interpretação que a criança faz, se ela busca índices de leitura através das letras ou interpreta o texto a partir da imagem.

Entre os alunos avaliados na turma de terceiro ano, sete alunos realizaram a interpretação do texto através das características da imagem e seis realizaram a interpretação através das características do próprio texto.

A sétima e última tarefa trata da relação entre imagem e conteúdo escrito, mostra-se primeiro a criança algumas folhas com imagens de animais e uma tira de papel com o nome de um deles escrito e pede-se que a criança coloque a tira embaixo da imagem que corresponde a palavra escrita. Depois, a professora coloca a tira embaixo de outra imagem e pergunta ao aluno se o que está escrito se altera ou se mantém como antes.

Sete dos alunos avaliados mantiveram constante o significado do escrito e seis variaram o significado do escrito conforme o desenho.

Observando as respostas das crianças para todas as tarefas da avaliação diagnóstica realizada com a turma, foi possível perceber que essas respostas expressam a maneira que os alunos estão entendendo a escrita no momento, que corresponde a 8 alunos no nível alfabético e 5 alunos no nível pré silábico.

Segundo Morais (2012), o nível pré silábico pode ser caracterizado como o momento em que o sujeito ainda não compreende que a escrita nota a pauta sonora. As produções escritas das crianças nesse nível podem apresentar desenhos, pseudoletras, rabiscos e letras desordenadas, também é possível perceber a presença de realismo nominal nessas escritas, isso ocorre quando, por exemplo, a criança escreve a palavra “borboleta” com poucas letras, porque o referente é pequeno, e escreve a palavra “boi” com muitas letras porque o referente é grande. Outra característica, é que crianças que se encontram nesse nível acreditam que para uma palavra ser considerada realmente uma palavra ela deve ter a quantidade mínima de três letras, que não podem ser as mesmas.

Já o nível alfabético, de acordo com Morais (2012), caracteriza-se pelo momento que a criança, além de já compreender que a escrita nota a pauta sonora, compreende a organização e funcionamento do sistema de escrita, tal qual adultos alfabetizados compreendem, percebendo que cada emissão sonora pode ser representada por uma ou mais letras. Porém, uma escrita alfabética não corresponde a uma escrita ortográfica, então é normal encontrar vários erros ortográficos nas escritas de crianças que se encontram em uma hipótese alfabética de escrita.

Por se tratar de dois níveis muito distantes um do outro, o trabalho da professora de planejamento para a turma se dificulta, pois é necessário desenvolver atividades que permitam que os alunos de ambos os níveis possam progredir em seus conhecimentos sobre leitura e escrita, sempre pensando nas especificidades que envolvem o trabalho com cada nível. É um desafio para a professora pensar neste tipo de planejamento, pois demanda tempo e muito estudo.

Considerações finais

Neste trabalho pode-se ver a importância da execução de uma avaliação diagnóstica para nortear a prática pedagógica da professora.

> (...) esse é o momento em que os profissionais da escola precisam buscar elementos para responderem às seguintes questões: O que os meus alunos já sabem sobre a escrita? O que ainda não sabem? O que devo ensinar? De que ponto meu trabalho deve partir? Que metas de ensino e aprendizagem devo almejar? (SILVA; CASTANHEIRA, 2005, p. 20)

Elas permitem a professora conhecer a sua turma, saber quais conhecimentos a respeito da escrita seus alunos já possuem, para que assim possa ter meios para planejar atividades que permitam o progresso do nível de alfabetização dos estudantes.

Usando como exemplo a turma de terceiro ano aqui citada, podemos constatar que sem a realização dessa avaliação diagnóstica não seria possível conhecer o nível de escrita em que se encontra cada um deles e o que precisam desenvolver e aprender para avançar em suas aprendizagens.

Apesar de ser um trabalho um tanto quanto desafiador, alfabetizar crianças que possuem conhecimentos tão diferentes em relação à leitura e à escrita, acreditamos que através de um planejamento sistemático e específico para a turma é possível realizar essa difícil tarefa.

Referências

MORAIS, Arthur Gomes de. A teoria da psicogênese da escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo. *In*: MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012, p. 44-79.

PORTO, Gilceane Caetano. **Avaliação diagnóstica dos alunos do ciclo de alfabetização**. Pelotas (mimeo).

SILVA, Ceris Ribas da; CASTANHEIRA, Maria Lucia. A função da avaliação diagnóstica no planejamento das práticas de alfabetização e letramento. *In*: **Alfabetização e letramento na infância**. São Paulo, v. 09, p. 20-27, 2005.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DOS ALUNOS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS CLASSES DE APOIO DA REDE MUNICIPAL DE PELOTAS – RS

Gilceane Caetano Porto[96]
gilceanep@gmail.com
Janaína Soares Martins Lapuente[97]
jajalapuente@gmail.com
Fernanda Arndt Mesenburg[98]
fernandamesenburg@yahoo.com.br
Mauro Augusto Burkert Del Pino[99]
mauro.pino1@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa e extensão intitulado "Formação dos professores das classes de apoio pedagógico da rede pública municipal de Pelotas", que tem por objetivo aprofundar conhecimentos teórico-práticos relativos ao processo de organização do trabalho pedagógico, visando qualificar as chamadas Classes de Apoio. Este projeto foi desenvolvido entre os anos de 2018 e 2019, e reuniu as professoras e professores que atuam nas classes de apoio das escolas municipais de ensino fundamental do município de Pelotas. Os resultados aqui referenciados decorrem de uma das ações do projeto que visa desenvolver uma avaliação diagnóstica junto às crianças que estão cursando o 1º ou o 2º ano do ensino fundamental e estão nas classes de apoio. A intenção desta avaliação diagnóstica é evidenciar o momento vivenciado pelas crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita e identificar o ponto adequado de entrada em uma sequência da aprendizagem. As classes de apoio são uma estratégia de ação visando enfrentar a exclusão escolar na rede de ensino municipal de Pelotas, que apresenta dados muito preocupantes. Ao todo, a rede municipal possui 60 escolas de ensino fundamental e 28 escolas de educação infantil. Especificamente no ensino fundamental, a rede municipal tem 17.229 estudantes, tendo registrado, em 2016, uma reprovação de 19,51% de alunos, o que totaliza 3.223 crianças e adolescentes que ficaram retidos no mesmo ano escolar. A avaliação diagnóstica realizada no projeto constou de sete tarefas que foram desenvolvidas com as crianças. As atividades foram feitas individualmente com cada criança. A primeira tarefa consistiu na escrita do próprio nome, cujo objetivo era verificar se a criança escreve ou não seu nome e se o escreve corretamente ou não. A segunda tarefa consistia da escrita de quatro palavras e uma frase, a fim de identificar se a criança se encontra no nível pré-silábico 1, no nível pré-silábico 2, no nível silábico, no nível silábico alfabético ou no nível alfabético. A terceira tarefa era a escrita de letras a fim de verificar as letras que as crianças conhecem. A quarta tarefa previa a associação das letras com o som das iniciais de palavras. A quinta

[96] Professora da Universidade Federal de Pelotas. Trabalho resultado de projeto integrado de pesquisa e extensão, realizado em parceria com a SMED/Pelotas intitulado "Formação dos professores das classes de apoio pedagógico da rede pública municipal de Pelotas".
[97] Professora da Universidade Federal do Rio Grande
[98] Professora da Educação Básica. Mestra em Educação PPGE/FaE/UFPel
[99] Professor da Universidade Federal de Pelotas.

tarefa tinha por objetivo analisar as unidades linguísticas com o objetivo de verificar a possibilidade da leitura. A sexta tarefa buscava a interpretação de texto com imagens, a fim de verificar como o texto é interpretado. A sétima e última tarefa propunha que a criança estabelecesse a relação entre a imagem proposta e o conteúdo escrito, a fim de verificar se a criança mantém constante o significado do escrito ou varia a representação conforme o desenho. Os resultados obtidos indicam que essa ação qualificou as professoras que atuam nas classes de apoio na realização do referido diagnóstico. A aplicação do diagnóstico junto às crianças das classes de apoio mostrou a diversidade de momentos vivenciados por elas na construção da leitura e da escrita. Por fim, identificou-se que os alunos estão distribuídos nos cinco níveis descritos no segundo momento do diagnóstico.

Palavras-chave: ciclo de alfabetização, avaliação diagnóstica, apoio escolar.

Introdução

Este trabalho apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa e extensão intitulado “Formação dos professores das classes de apoio pedagógico da rede pública municipal de Pelotas”, que tem por objetivo aprofundar conhecimentos teórico-práticos relativos ao processo de organização do trabalho pedagógico, visando qualificar as chamadas Classes de Apoio. O projeto foi desenvolvido entre os anos de 2018 e 2019 e reuniu as professoras e professores que atuam nas classes de apoio das escolas municipais de ensino fundamental do município de Pelotas. Os resultados aqui referenciados decorrem de uma das ações do projeto que visa desenvolver uma avaliação diagnóstica junto às crianças que estão cursando o 1º ou o 2º ano do ensino fundamental e estão nas classes de apoio. A intenção desta avaliação diagnóstica é evidenciar o momento vivenciado pelas crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita e identificar o ponto adequado de entrada em uma sequência da aprendizagem. As classes de apoio são uma estratégia de ação visando enfrentar a exclusão escolar na rede de ensino de Pelotas, que apresenta dados muito preocupantes. Ao todo, a rede municipal possui 60 escolas de ensino fundamental e 28 escolas de educação infantil. Especificamente no ensino fundamental, a rede municipal tem 17.229 estudantes,

tendo registrado, em 2016, uma reprovação de 19,51% de alunos, o que totaliza 3.223 crianças e adolescentes que ficaram retidos no mesmo ano escolar.

Desenvolvimento

A avaliação diagnóstica realizada no projeto constou de sete tarefas envolvendo leitura e escrita que foram desenvolvidas com cada criança. Estas tarefas de avaliação foram organizadas a partir de uma análise que levou em consideração a sistematização acerca da avaliação diagnóstica apresentada por Nemirovsky (2002), Maruny Curto (2000) e GEEMPA (2005). A escolha pelos referidos trabalhos se justifica por tomarem como referência o livro Psicogênese da língua escrita de autoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999).

A primeira tarefa consistiu na escrita do próprio nome, cujo objetivo era verificar se a criança escreve ou não seu nome e se o escreve corretamente ou não. Para tanto, pergunta-se ao aluno se já viu seu nome escrito em algum lugar, se alguém já o escreveu. A partir disso, sugere-se que ele escreva o seu nome. Caso o aluno diga não saber, sugere-se que o escreva como sabe, ou como pensa que se pode escrever. Se o aluno não quiser escrever, escreve-se três nomes, entre eles o do aluno e pede-se para que mostre qual deles é o seu nome. A intenção é perceber se ao menos o aluno reconhece seu nome entre os demais. Após, solicita-se que o aluno realize a leitura do que escreveu.

Nas avaliações realizadas com as crianças foi possível perceber que a maioria das crianças já consolidou a aprendizagem da escrita do nome. No entanto, há ainda crianças que mesmo estando no 2º ano não escrevem o nome. Identificar esta realidade através da avaliação diagnóstica permite à professora o planejamento de práticas que visem consolidar este conhecimento (SILVA e CASTANHEIRA, 2205). Conforme previsto nos direitos de aprendizagem, o conhecimento acerca do nome próprio deverá ser construído e consolidado durante o primeiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

A segunda tarefa consistiu na escrita de quatro palavras e uma frase, a fim de identificar o nível de conceitualização de escrita que a criança se encontra. Esta é uma das tarefas mais disseminadas quando se trata de fazer uma avaliação

diagnóstica sobre os conhecimentos que as crianças já têm sobre a leitura e a escrita. No final da década de 70, Emília Ferreiro e Ana Terosky (1999) divulgaram o relatório da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita em que descrevem o processo de desenvolvimento da linguagem escrita em crianças com idades variando entre os quatro e seis anos de idade. Os dados coletados a partir da solicitação de escritas para as crianças foram categorizados em cinco níveis de conhecimento que ficaram conhecidos como nível 1 ou pré-silábico 1, no nível 2 ou pré-silábico 2, no nível 3 ou silábico, no nível 4 ou silábico alfabético ou no nível 5 também denominado alfabético.

Para que possamos analisar a forma como a criança pensa a escrita solicita-se que escreva quatro palavras e uma frase. As palavras escolhidas deverão fazer parte do mesmo campo semântico, ser substantivos concretos e não devem ser do repertório usual dos alunos. O que se pede para ser escrito consta de uma palavra polissílaba, outra trissílaba, outra dissílaba, outra monossílaba e uma frase. As palavras escolhidas se caracterizam por apresentar o seguinte contraste: uma tem poucas sílabas, mas referente grande (por exemplo, cavalo) e a outra tem mais sílabas, mas um referente menor (por exemplo, borboleta). Os resultados das avaliações diagnósticas realizadas pelas professoras das classes de apoio revelam que as crianças ainda estão em níveis iniciais de conceitualização da escrita. Todas as crianças que foram avaliadas já compreenderam que se escreve com letras. A maioria delas encontra-se no nível 2 de conceitualização da escrita. Isto significa que ainda não compreenderam que a escrita registra a pauta sonora das palavras. Há um grupo que já percebeu e o fazem grafando uma letra para cada sílaba sem significação sonora.

Na terceira tarefa solicitou-se às crianças que escrevessem todas as letras que sabiam. No caso das que não escreviam todas as letras, procurou-se completar o seu repertório sugerindo a escrita de outras que ela não escreveu. Foi possível verificar que as crianças das turmas de 2º ano já conheciam todas as letras do

alfabeto. O mesmo não ocorreu com as do 1º ano que conhecem em média quinze letras.

A quarta tarefa previa a associação das letras com o som das iniciais de palavras. Nesta tarefa pediu-se ao aluno que dissesse as letras que escreveu à medida que eram mostradas. Esta leitura foi encaminhada a partir de questionamentos como: qual é o nome desta letra? Conheces uma palavra que comece com ela? Que outras palavras também começam com ela? A professora vai escrevendo letra por letra do alfabeto, fora da ordem, perguntando de cada vez: que letra é esta? Que palavra começa com ela? Sabes outras palavras que também comecem por ela? Quais? A realização desta tarefa revelou que mesmo as crianças que sabem nomear todas as letras ainda não relacionam todas elas a uma palavra iniciada pela mesma letra.

A quinta tarefa teve por objetivo analisar as unidades linguísticas com o objetivo de verificar a possibilidade da leitura. Assim, apresentou-se às crianças diversos cartões com grafismos diferentes, letras, palavras, frases, desenhos, pseudoletras, números e símbolos. Os cartões foram apresentados para as crianças mediante algumas indagações como: “o que é isso?”, ou “o que está aqui?”, evitando perguntar o que está escrito. Após todos os cartões terem sido mostrados eles foram colocados de forma desordenada sobre uma mesa e solicitou-se que as crianças organizassem um monte com os cartões que serviam para ler e outro com os cartões que não serviam para ler. Ao longo da tarefa algumas perguntas foram sendo feitas às crianças durante o momento em que elas estavam analisando os cartões.

A sexta tarefa buscava a interpretação de texto com imagens, a fim de verificar como o texto é interpretado. Foram apresentadas às crianças quatro fichas, duas com imagem e palavra e duas com imagem e frase. A imagem não necessariamente ilustrava o texto. ”Esta discordância foi introduzida a fim de avaliar melhor as hipóteses das crianças e averiguar quais delas podiam decifrar o texto e quais antecipavam o texto segundo a imagem” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 71). O processo consistiu em apresentar a ficha para as crianças e pedir que realizassem a leitura do que acompanhava a imagem. Para algumas crianças em níveis iniciais de leitura e de escrita, o texto foi interpretado a partir da imagem, de

forma indissociada, de modo que a escrita representa os mesmos elementos que o desenho (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999). Algumas crianças procederam a diferenciação entre desenho e escrita, tratando o escrito como uma unidade independente de suas características gráficas.

A sétima e última tarefa propunha que a criança estabelecesse a relação entre a imagem proposta e o conteúdo escrito, a fim de verificar se a criança mantém constante o significado do escrito ou varia a representação conforme o desenho. Na aplicação desta tarefa, mostrou-se à criança imagens de quatro animais. Um cachorro, um leão, um cavalo e um elefante. Em uma ficha a parte havia a palavra *leão* escrita. Mostrou-se à criança a imagem dos animais sempre trocando a ficha com a escrita da palavra leão e perguntando a criança. *O que está escrito aqui? Agora eu vou trocar de lugar, o que está escrito?* A palavra leão foi colocada abaixo da imagem de cada um dos demais animais e sempre se solicitou que a criança dissesse o que está escrito. A partir desta tarefa, foi possível perceber que muitas crianças interpretaram o escrito em função da característica da imagem, sem considerar a característica do texto. Na concepção das crianças a mesma palavra pode representar ao mesmo tempo, dois nomes ou ideias diferentes, por exemplo (MARUNY CURTO, 2000). A outra forma de interpretar o escrito revelada pelas crianças foi a segmentação silábica da palavra escrita procurando ajustar o conteúdo ao nome da imagem.

Considerações finais

Os resultados obtidos indicam que essa ação qualificou as professoras que atuam nas classes de apoio na realização do referido diagnóstico. A aplicação do diagnóstico junto às crianças das classes de apoio mostrou a diversidade de momentos vivenciados por elas na construção da leitura e da escrita. Por fim, identificou-se que os alunos estão distribuídos nos cinco níveis descritos no segundo momento do diagnóstico.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização** (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GEEMPA, **Aula entrevista**. Porto Alegre, 2005.

MARUNY CURTO, Lluís; MORILLO, Maribel M. & TEIXIDÓ, Manuel M. **Escrever e ler** - Volume I e II, Porto Alegre: Artmed, 2000;

MORAIS, Arthur Gomes de. A teoria da psicogênese da escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo. In: MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012, p. 44-79.

NEMIROVSKY, Miriam. **O ensino da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Ceris Ribas da; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A função da avaliação diagnóstica no planejamento das práticas de alfabetização e letramento. **Alfabetização e letramento na infância**. São Paulo, v. 09, p. 20-27, 2005.

O REPENSAR DOS PROCESSOS AVALIATIVOS E A AVALIAÇÃO MEDIADORA COMO CHAVE NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Giovanna Allegretti[100]
contatogallegretti@gmail.com
Analisa Zorzi[101]
analdpufpel@gmail.com
Mauro Augusto Burkert Del Pino[102]
mauro.pino1@gmail.com
Fernanda Arnbt Mesenburg[103]
fernandamesenburg@yahoo.com
João Henrique Figueiredo de Oliveira[104]
jhfdoliveira@gmail.com

Resumo: O presente relato de experiência traz uma reflexão sobre os métodos de avaliação da aprendizagem utilizados durante o estágio docente da disciplina de sociologia, vivida no Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas-RS. Tal processo foi fundamentado a partir do conceito de avaliação mediadora de Jussara Hoffmann junto a reflexões sobre a metodologia avaliativa de Cipriano Carlos Luckesi, a fim de embasar o processo de avaliação dos discentes das turmas de Eletrotécnica e Eletrônica do oitavo módulo do primeiro semestre de 2018. A proposta da avaliação desenvolvida com as turmas foi a produção de uma carta de reinvindicação colaborativamente. A carta tinha por objetivo reivindicar a inclusão no currículo de temáticas que abordassem estudos sobre movimentos sociais e demandas coletivas. Ao avaliar os trabalhos, embora expressando um resultado qualitativo significativo, as representações numéricas do rendimento dos alunos não reproduziram o resultado prático observado durante o decorrer da experiência docente. Por consequência, além de analisar os impactos positivos da avaliação mediadora ao longo do desenvolvimento da atividade, buscou-se encontrar a diferença de representação do rendimento responsável pela discrepância de notas, a fim de repensar a capacidade da representação numérica da avaliação e sua efetividade ao transcrever desempenhos qualitativos vividos em sala de aula. Pensar o processo avaliativo próximo a realidade dos estudantes, foi essencial para realçar a sua individualidade e respeitar suas diferenças, bem como contribuir com a formação de jovens autônomos, críticos e cooperativos. Tal processo deixou claro

[100] Aluna do PPGE da FaE/UFPel e autora do relato de experiência a partir do próprio estágio docente em Ciências Sociais – Licenciatura na UFPel.
[101] Professora da FaE/UFPel e Orientadora da disciplina de Estágio III no curso de Ciências Sociais – Licenciatura na UFPel
[102] Professor do PPGE da FaE/UFPel.
[103] Mestra em Educação e professora da rede de educação básica.
[104] Colaborador e aluno do PPGE da FaE/UFPel.

que a avaliação mediadora traz impactos positivos não só para os estudantes participantes, mas também à docente, trazendo objetividade e clareza ao passar pelo processo delicado de representar o caminhar dos alunos e das alunas dentro de uma avaliação complexa em termos de composição de médias nos moldes de uma instituição como o IFSul. Conclui-se que o processo de avaliação construído a partir da concepção mediadora de Jussara Hoffman foi fundamental para a interação com os estudantes e para a busca da compreensão da sua cultura e do seu engajamento na disciplina. Por outro lado, identificou-se que as médias obtidas segundo o modelo tradicional utilizado pelo IFSul não corresponderam à avaliação qualitativa desenvolvida, gerando uma distorção entre os saberes acumulados pelos estudantes e a nota que os representa.

Palavras-chave: Avaliação Mediadora, Estágio Docente, Processos Avaliativos.

Introdução

O presente relato de experiência traz uma reflexão sobre os métodos de avaliação da aprendizagem utilizados durante o estágio docente da disciplina de sociologia nas turmas de Eletrotécnica e Eletrônica do oitavo módulo, durante o primeiro semestre de 2018 no Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas-RS. O enfoque analítico tomou como referência a concepção de avaliação mediadora de Jussara Hoffman (1994 e 2000).

Pensando em mudar a antiga prática bancária que visa examinar os estudantes, durante minha experiência de estágio docente, propus como avaliação da produção de uma carta de reinvindicação ao IFSul. A reivindicação foi uma proposta de elaboração textual, na forma de uma carta, com demandas elaboradas coletivamente, afim de abordar os estudos do semestre sobre Movimentos Sociais e Desigualdade, colocando em prática os conhecimentos essenciais presentes no cotidiano de diversas formas coletivas de organização.

Durante a decisão dos métodos avaliativos, assim como na aplicação dos mesmos, me deparei com dificuldades, tanto em definir o próprio conceito de avaliação, como ao tentar encontrar uma maneira justa de aferir notas, principalmente em conceitos mais abstratos como a participação em aula.

O contraste em questão se deu durante o fechamento das notas da disciplina, momento em que me deparei com números e atribuições entre notas e alunos que não representavam a rica experiência empírica do período letivo. A situação foi

crítica, requerendo uma nova reflexão e elaboração de uma atividade avaliativa adicional para tentar anular ou diminuir o contraste das representações entre os rendimentos e as notas finais da disciplina. Dessa maneira, minha frustação se deu ao sentir que a ferramenta de avaliação não foi democrática ou efetiva, e que, no final no período de estágio, precisava repensar todo o processo de avaliação, assim como o próprio conceito de avaliar, onde resgato Luckesi (2011) e sua preocupação com o constante repensar dos métodos avaliativos, cotidianamente:

> Aprender a avaliar é aprender conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitantemente a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática. (LUCKESI, 2011, p. 30)

Dessa maneira, vivenciei na prática a necessidade de investir tempo do estágio estudando e ressignificando o processo de "aprendizagem da avaliação" (LUCKESI, 2011), a fim de enfrentar tais desafios com mais segurança, e diariamente refletir sobre as intenções por de trás da provas e exames que tanto somos incentivados a reproduzir.

Desenvolvimento

Diante de um diálogo aberto e honesto com os discentes, escolhemos de maneira coletiva reelaborar a carta de reinvindicação, para que os mesmos pudessem então realizar a atividade em moldes mais confortáveis para todas e todos. Foi de acordo geral que a atividade fosse a reescrita da carta original, agora com um prazo de uma semana e a possibilidade dos alunos utilizarem ferramentas de pesquisa *online*.

O resultado das novas produções textuais como uma avaliação adicional foram extremamente positivas, apresentando elaborações mais concretas e embasadas nos moldes pedidos, assim como a reflexão junto aos alunos se

demonstrou essencial para instigar o interesse dos mesmos para com a atividade, resultando em um processo de avaliação rico em qualidade. Embora ainda com discrepâncias entre a qualidade e as cifras de representação da mesma, a sensação foi de evolução, marcando o papel essencial de constante reflexão por parte dos discentes e docentes sobre todo o processo de aprendizagem no meio escolar.

Destacam-se nas produções das cartas de reinvindicação elementos para a melhora do IFSul que refletem necessidades coletivas, ou seja, para além das próprias turmas em questão. As cartas apresentam também um conjunto de soluções para problemáticas curriculares, assunto previamente comentado pelos estudantes em aula. Tais elementos, ao meu ver, caracterizam um comprometimento dos alunos com as problemáticas da turma, e também à realidade social e estrutural de todo o IFSul.

Mesmo com a evolução de qualidade e da participação em sala de aula, as representações numéricas do rendimento dos alunos não reproduziram o resultado prático que observei durante o Estágio. Assim, o presente relato, além de analisar os impactos da reformulação da atividade, busca encontrar a diferença de representação de rendimento responsável pela diferença de notas, a fim de pensar na capacidade numérica da avaliação e sua efetividade ao transferir desempenhos qualitativos em cifras quantitativas.

A fim de analisar a situação com consistência, elaboro duas categorias, que por sua vez marcam a contraposição das representações e significados das notas obtidas ao rendimento dos estudantes. São elas: a categoria qualitativa, que representa a produtividade e rendimento real e observado pessoalmente durante o período letivo; e a categoria quantitativa, que representa a significação numérica desse rendimento, caracterizando o cenário de discrepância de notas. Com as categorias elaboradas, a problemática da presente discussão foca na contradição do processo de atribuir símbolos matemáticos à uma condição de avaliação de qualidade, abordando a perda da autenticidade da representação ao conferir a categoria quantitativa uma representação de desempenho originalmente qualitativa.

Usando os preceitos da avaliação mediadora de Jussara Hoffmann (1994), proponho o repensar da avaliação com base no diálogo e na aproximação entre docente e discentes, para que a prática fosse repensada e modificada de acordo

com a realidade sociocultural da turma, salientando a essência do próprio conteúdo das aulas sobre Movimentos Sociais. Na perspectiva de Hoffmann (2000) sobre a avaliação mediadora, o erro é essencial como parte do processo da construção do conhecimento, assim como é também, responsável por criar professores e estudantes reflexivos, agregando significado ao processo de aprendizagem no geral.

> O critério essencial e necessário para a avaliação mediadora é que o professor conheça seu aluno, ou seja, o professor deve conhecer sua realidade, compreender sua cultura, seu modo de falar, e pensar, e isto se dá através de perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual. (HOFFMANN, 2000, p. 34)

Quanto ao processo de atribuição de notas, me deparo presa entre dois impasses matemáticos dessa fenomenologia que é transcrever dados qualitativos em quantitativos. Ambas as médias aritméticas de notas, ponderada e simples, agravam os impactos da transcrição de aprendizagem real em expressões numéricas. A média simples das notas escolares acaba generalizando conteúdos distintos, isto é, praticamos o salto indevido de “qualidade” para “quantidade de qualidade”, gerando uma representação de “notas”, que na verdade indica uma “quantidade de qualidades”. Por isso, ao trabalhar com as médias, expressamos aprendizagens de conteúdos diferentes, tornando-os equivalentes, quando são diversos. Já a média ponderada acrescenta, a esse viés, um agravante que é realizar uma distinção de saberes com um valor maior ou menor entre os conteúdos ensinados e aprendidos.

Nessa linha de pensamento, a problemática do sistema de avaliação que me deparei durante o Estágio, foi justamente escolher que critério seria utilizado para selecionar qual atividade ou conteúdo tem maior relevância em relação aos outros, e como o processo de ordenar e escolher tais critérios acarretou na baixa representatividade das notas do final do período letivo.

O posicionamento de Hoffmann (2000), coloca a educação em uma perspectiva construtivista, gerando oportunidades amplas e desafiadoras para a construção do conhecimento, distanciando-se de uma perspectiva tradicional e mercadológica onde a qualidade de ensino se dá através de padrões pré-estabelecidos, comparativos e sob critérios de promoção, onde neste sentido a qualidade passa a ser ofuscada pela quantidade.

Considerações finais

A experiência avaliativa originalmente desenvolvida através da produção de cartas de reinvindicação, fez com que me deparasse com a complexidade do processo avaliativo. Por um lado, o IFSul estabelece um modelo bastante objetivo e quantitativo para aferir os resultados do processo de ensino e aprendizagem. Por outro, percebi a riqueza da vivencia em torno da produção de conhecimentos e de percepções por parte dos estudantes, ao qual, em minha compreensão, não era possível ser representada através da estrutura matemática proposta.

Para refletir em torno da dualidade da representação quantitativa e dos saberes qualitativos, recorri à produção teórica de Hoffman (1994) e Luckesi (2015) especialmente do conceito de avaliação mediadora, visando traduzir o processo de aprendizagem em um conceito qualitativo para além de uma expressão matemática.

Com a análise e a reavaliação das cartas de reinvindicação reescritas, me deparei com uma evolução significativa quanto a qualidade da produção em relação a produção original, assim como expressiva participação dos estudantes ao abordarem tópicos relevantes e fundamentais para seu ambiente escolar, em ambos quesitos estruturais e curriculares. De acordo com o relato dos próprios alunos, foram fatores essenciais para a qualidade da nova produção, o tempo disponível e as ferramentas de pesquisa com apoio da *internet*, junto a um resultado expressivo do processo colaborativo, salientando a importância de dialogar sobre as necessidades dos estudantes frente aos processos de avaliação dos mesmos.

Atualmente, com a formatação das avaliações apresentando cada vez mais um viés mercadológico, a representação do rendimento e da produtividade dos alunos se torna uma escala numérica apenas simbólica, tornando-se mera

formalidade dentro do quadro institucional. Dessa maneira, ao sentir o impacto da representação numérica infiel ao processo qualitativo desenvolvido durante o período letivo, me deparo com considerações de Luckesi ao dizer que “[...] não existe "avaliação quantitativa"; avaliação para efetivamente ser avaliação, implica que seja qualitativa, pois avaliação significa atribuir valor (qualidade) a um determinado objeto” (LUCKESI, 2015, p. 31).

Poder dialogar abertamente sobre a discrepância de notas e mostrar interesse em benefício aos alunos foi essencial para que os mesmos se envolvessem, como aconteceu na nova avaliação. Penso que não só as novas condições da avaliação adicional foram responsáveis pela qualidade dos resultados, mas também a vontade por parte da docente em conectar-se aos alunos e alunas tiveram impacto positivo no seu engajamento.

Tal experiência deixou clara que a avaliação mediadora traz impactos positivos não só para os alunos participantes, mas também aos professores, trazendo objetividade e clareza ao passar pelo processo delicado de representar o caminhar dos alunos dentro dos moldes de uma instituição tão complexa como o IFSul.

Referências

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, p. 51-90, 1994.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. CORTEZ Editora. **Sobre notas escolares - distorções e possibilidades**. 2015.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL POTENCIALIZADAS PELA CIBERCULTURA

Gislei dos Santos Cruz[105]
gisleicruz@hotmail.com
Juliana Brandão Machado[106]
julianamachado@unipampa.edu.br

Resumo: O presente artigo analisa as possibilidades que a cibercultura proporciona para uma prática educativa revitalizada e emergente em sala de aula, considerando as tecnologias como competência na Base Nacional Comum Curricular e o professor como mediador do conhecimento. O objetivo é apresentar uma prática pedagógica que contempla a autoria e a produção de conhecimento compartilhado no cotidiano escolar, realizada em uma turma de anos iniciais do ensino fundamental, através da aplicabilidade de atividades coletivas entre os alunos. A pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa e os conceitos centrais que fundamentam este trabalho são cibercultura, inteligência coletiva e competências, baseadas no referencial teórico de Lévy, Santos e Santaella. Atualmente, a maneira como a humanidade se movimenta no mundo, constrói, produz e interage, está ligada em grande escala ao ciberespaço, à medida que se utiliza de som, de imagem, de vídeo, de texto, de áudio que contemplam uma gama de recursos tecnológicos digitais possíveis de ações dinâmicas, participativas, de autoria e coautoria que permitem o compartilhamento do conhecimento através da cibercultura, uma potencialidade contemporânea que nos possibilita a socialização realizada em rede. Assim, com a expansão do ciberespaço e a colaboratividade que ele nos proporciona, a relação com o aprender e o ensinar ganha liberdade quanto à criatividade e toma uma nova forma com vivências significativas. Utilizando, no dispositivo digital móvel, a ferramenta “Ok Google” e Whatsap, em dinâmicas que propõem interação, pesquisa, informação, ilustração, escrita e leitura espera-se construir e compartilhar alguns conhecimentos em rede. A análise relata a experiência desenvolvida na sala de aula de uma turma de 1º Ano, da Escola Municipal Mªl Castelo Branco localizada em Santa Vitória do Palmar, onde os alunos serão organizados em grupos para a realização de pesquisa referente a temas pré-estabelecidos de acordo com os seus interesses e curiosidades.

Palavras-chave: Colaboração, Coletividade, Compartilhamento, Prática Pedagógica.

Introdução

[105] Gislei dos Santos Cruz- Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Relato de experiência.
[106] Juliana Brandão Machado – Doutora em Educação, Professora Adjunta e Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

A evolução da comunicação e as novas ações de interação entre as pessoas através dos dispositivos móveis modificaram e contribuíram para o cenário educacional. A escola, um espaço composto por múltiplos perfis, necessidades e saberes diversificados, necessita, atualmente, estar centrada num trabalho dinâmico, de produção, de autoria e de compartilhamento entre os sujeitos de maneira que contemple a aprendizagem colaborativa entre eles. Assim, a pesquisa a qual trata este artigo tem como objetivo apresentar uma prática pedagógica de autoria e produção de conhecimento compartilhado na sala de aula em uma turma de 1º ano do ensino fundamental, através do emprego de uma metodologia dinâmica e participativa. Santos (2014, p. 29), diz que “a cibercultura potencializa práticas pedagógicas baseadas em fundamentos valorizados como autonomia, diversidade, dialógica e democracia”. Assim, novas culturas de intercâmbio de informações, a renovação da prática docente e a sala de aula como um local de possibilidades de aprendizagens e interação social proporcionam novas narrativas escolares em que o aluno passa a ser o centro do processo de aprendizagem e o professor mediador da informação significativa entre os educandos.

A prática pedagógica quando potencializada pelas ferramentas interativas da cibercultura, mobiliza a linguagem e o pensamento, renova o ambiente escolar e permite a inteligência coletiva. Segundo Lévy (2007, p.28), a inteligência coletiva é “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. Assim, múltiplas redes de aprendizagem e habilidades práticas que impactam no desenvolvimento integral do aluno colaboram para um ambiente de coletividade, significado e produção do conhecimento. Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as diretrizes do ensino nas escolas de Educação Básica, define na 4º e 5º competências a implementação efetiva da tecnologia no ensinar/aprender. Enquanto uma trata da linguagem digital como interação, coletividade e compartilhamento de informações e ideias, a outra se detém à criação, a apropriação, reflexão e a criticidade do uso tecnológico. De

acordo com a BNCC (BRASIL, 2016) as competências são uma mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Dessa forma, os discentes imersos em novas relações de comunicações articulam modos de conhecimentos influenciados pela tecnologia e assim a necessidade do uso ético das ferramentas disponíveis e as relações de aprendizagens direcionadas ao posicionamento e exercício da cidadania e a autoria de um mundo melhor. Nesse sentido, se assume a ideia defendida por Lévy (2009, p. 175): “Uma vez que os indivíduos aprendem cada vez mais fora do sistema acadêmico, cabe aos sistemas de educação implantar procedimentos de reconhecimento dos saberes adquiridos na vida social e profissional”. Assim, esse trabalho de pesquisa trata de práticas pedagógicas potencializadas pela cibercultura desenvolvidas em uma turma de 1º ano do ensino fundamental onde prioriza a colaboração, a coletividade numa configuração compartilhada de conhecimento. Logo, a discussão que segue contemplará a metodologia da pesquisa, o conceito de cibercultura, inteligência coletiva e competências, com os referenciais teóricos centrais do estudo, a análise da prática desenvolvida e as considerações finais.

Metodologia da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Santa Vitória do Palmar, considerando as múltiplas competências dos alunos e seus distintos saberes em espaços contextualizados de aprendizagem colaborativa e coletiva através de práticas pedagógicas potencializadas pela cibercultura. A investigação realizada se inscreve numa abordagem qualitativa e como instrumentos de coleta e análise de dados foram utilizados a observação e o diário de campo. Segundo Ludke e André (1986) a observação é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados na investigação qualitativa. Consideramos também como referência os estudos de Falkembach (1987, p. 1), que considera o diário de campo um elemento importante que “facilita criar o hábito de observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos”.

A prática aqui apresentada é um recorte de uma sequência didática denominada “Brincadeiras de rua”, que possibilitou a apresentação às crianças o recurso “*Ok Google*” e a possibilidade de registro e compartilhamento, instantâneo, de informações por meio do *Whatsapp*. A sala de aula, previamente organizada, em dois grupos denominados “Estações de Aprendizagem” com recursos diversos inclusive celulares e internet onde os alunos trabalharam em grupo pesquisando por comando de voz a questão referente ao tema previamente escolhido: *O que são brincadeiras de rua?* De acordo com o surgimento das descobertas, as crianças realizavam os registros com desenhos e escrita das palavras no caderno. A mediação realizada pela professora baseou-se nas seguintes questões: *Quais as brincadeiras que vocês já conheciam? Quais as brincadeiras que vocês desconheciam? Quais as brincadeiras gostariam de realizar na recreação?* Os registros das interações foram compartilhados com as famílias através do aplicativo e serviram para a organização e reestruturação das atividades recreativas de acordo com as expectativas e decisões do grupo. Assim, o saber construído através do compartilhamento contínuo de informações possibilita o desenvolvimento da habilidade de conectar ideias configurando-se na aprendizagem interativa no atual momento histórico e contemporâneo onde as relações humanas percorrem um contexto social participativo, dinâmico e coletivo. Conforme Lévy (2007, p. 212) inteligência coletiva “É uma inteligência distribuída por toda parte, na qual todo o saber está na humanidade, já que, ninguém sabe tudo, porém todos sabem alguma coisa”. O sujeito diante de suas experiências e vivências, imerso na diversidade de saberes, colabora na construção e disseminação de ideias num movimento sociocultural que permite a fluidez da ação e a informação em tempo real e o enriquecimento da cultura escolar através da cibercultura. Lévy (1999, p.17) explica que a cibercultura é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Alterando a maneira como compreendemos e

mobilizamos a informação em função do conhecimento e de ações que possibilitam a coletividade.

Análise dos Dados

Pensando em práticas pedagógicas, é possível perceber o quanto ainda é preciso potencializar, configurar, e alterar o modo como aprendemos e consumimos a informação. Através da comunicação instantânea ficamos imersos no contexto da sociabilidade em rede que invade territórios e nos permite atuar em um novo contexto, da cibercultura. Conforme LÉVY (1999, p.158) “O professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos.” Possibilitando a produção de conhecimento e a ampla capacidade de interação entre os alunos onde dissemina a criatividade e o desenvolvimento da aprendizagem coletiva através das imagens, dos sons e dos diversos links para variadas pesquisas de um mesmo assunto auxiliando na autoria de produção de conhecimento. A informação através de áudio e as múltiplas cores estampadas nas imagens e letras mobilizam as crianças a escrever com entusiasmo, facilitando o entendimento e a compreensão pelo fato de ainda não estarem alfabetizadas. A mobilização das crianças na busca pelas informações e a maneira de como realizar o registro no caderno transpareceu a efetiva colaboração entre os pares na medida em que auxiliam a escrita e as sugestões que revelam os desenhos por aqueles que ainda não dominam a leitura, a motivação na participação das brincadeiras e a destreza na compreensão e na utilização dos recursos digitais: *“Agora eu vou conseguir procurar sozinho o que eu quero na internet”; “Você pode imaginar um desenho parecido à imagem da internet, daí é só fazer no caderno”; “São brincadeiras divertidas que acontecem no pátio da escola ou na rua, onde as crianças possam brincar”; “Eu já sabia de todas as brincadeiras”; Eu nunca brinquei de passar anel porque é brincadeira de menina”; “Eu nunca vi a brincadeira do elástico”; “Gostaria que tivesse na recreação a brincadeira pedra, papel e tesoura”; “A Marina me ensinou a pesquisar por voz, eu nem sabia que era possível”* (declaração da mãe de uma aluna da turma).







Dessa forma, os registros analisados apresentam a colaboração efetiva entre os alunos no momento do diálogo, do respeito às regras das brincadeiras, as

preferências de cada um segundo, o auxílio àqueles com maiores dificuldades e a reestruturação feita pelos alunos do momento recreativo da turma. Conforme Santaella (2013, p.14) diz que: "A fertilização de ideias é aperfeiçoada pelo amplo acesso a redes globais. Com a internet aliada à mobilidade, aumenta a quantidade de informação e o conhecimento não apenas cresce, mas também se diversifica". Logo, a colaboração entre as crianças em suas diversidades e a atuação do professor como mediador forma uma nova maneira de posicionamento e exercício da cidadania onde todos são chamados a constituir e construir o espaço que ocupam.

Considerações Finais

Este trabalho apresentou uma dinâmica que propõe interação, pesquisa e informação, possível de construir e compartilhar alguns conhecimentos através da ferramenta "*Ok Google*" e *Whatsapp* disponibilizados no dispositivo digital móvel onde as crianças demonstraram grande simpatia, interesse e participação na busca pelas informações, nos registros nos cadernos e na participação ativa nas brincadeiras assim como uma nova modelagem para a recreação da turma. A partir dessa pesquisa percebe-se a relevância da cibercultura em potencializar práticas pedagógicas que oportunizam aos alunos a desempenhar um novo papel no contexto escolar através da pesquisa, da coletividade produtiva e do compartilhamento de informações de maneira a mobilizá-los quanto à participação ativa e a cooperação, onde o professor tem o papel fundamental de mediar e auxiliar a turma em seus diálogos e construções.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: maio de 2019

FALKEMBACH, Elza Maria F. **Diário de Campo: um instrumento de reflexão.** *In*: Contexto e Educação. Ijuí, RS Vol.2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** 4. Ed. São Paulo: Loyola, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LUDKE, Eloísa. **Perspectivas da gestão educacional. Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Editora Vozes, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercurssões na cultura e educação.** São Paulo: Paulus, 2013. (Coleção Comunicação)

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-Formação na Cibercultura.** Santo Tirso: Portugal: Whitebooks, 2014.

AS DISCIPLINAS DE INSERÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Isis Azevedo da Silva Carvalho[107]
isiscarvalhopedagogia@gmail.com
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves[108]
suzanevieira@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que analisou as possíveis implicações das alterações sofridas no novo currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O estudo de cunho qualitativo foi desenvolvido por meio da aplicação de questionários com a primeira turma formada no novo currículo e, ainda através da análise documental de ordenamentos legais voltados à Pedagogia e ao curso de Pedagogia na Furg especificamente. No novo currículo, verificamos que uma das principais alterações foi à inserção de disciplinas denominadas "Atividade de iniciação à docência" que tem por intencionalidade inserir os estudantes no cotidiano da escola desde o início do curso. Estas disciplinas contribuíram na construção da identidade docente e identificação dos estudantes com o curso. Proporcionaram mais segurança aos graduandos na etapa do estágio e evidenciou uma formação reflexiva tendo o professor como pesquisador e responsável pelos processos de construção do conhecimento. Algumas fragilidades também são apontadas ao longo do estudo, como certa dificuldade das instituições de Educação Básica em compreender a proposta das inserções, o que muitas vezes, prejudicou o desenvolvimento desta etapa das disciplinas. Por fim, considera-se que as disciplinas potencializam o debate teórico-prático no curso de Pedagogia e contribuem para a formação docente.

Palavras-chave: Currículo; Formação de professores; Pedagogia.

Introdução

A formação de professores é sempre um tema que atrai muitos olhares. A complexidade desta profissão e sua importância torna a formação destes profissionais da educação um grande desafio na atualidade. Pensar maneiras de fortalecer a docência é essencial para possibilitar a construção de uma carreira permanente, digna e valorizada. Espera-se que estes profissionais tenham uma boa

[107] Licenciada na Universidade Federal do Rio Grande, curso de Pedagogia. Este trabalho configura-se em um recorte de pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso no ano de 2018, orientado pela Professora Doutora Suzane da Rocha Vieira Gonçalves.

[108] Professora Doutora na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pesquisadora e coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância - NEPE, e do Grupo de Estudo Trabalho, Educação e Docência – GTED.

formação teórico-prática, de modo que se sintam preparados e seguros para assumir a carreira do magistério.

Santiago e Batista Neto afirmam que,

> A formação de professores é uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da politica educacional e uma prática pedagógica. É, portanto, uma atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada. (2011, p.3)

No aporte desta perspectiva, os cursos de Pedagogia passaram por diversas reformulações curriculares buscando atender a demanda educacional, formando profissionais que deem conta do enredamento que é a docência e da gama de diversidade que esta profissão abarca. Ainda, muitas dessas reformulações foram impulsionadas por ordenamentos legais de forma vertical, tais políticas muitas vezes são impostas nestes ambientes formativos, não sendo construída junto aos sujeitos que constituem estes ambientes. Tais questões, incluindo a forma como se constrói as políticas públicas, precisam ser analisadas para que os objetivos de uma educação de qualidade possam ser possibilitados.

Este trabalho, portanto, situa-se no campo da investigação qualitativa, e buscou elencar, através de análise documental e questionário aplicado junto aos estudantes formandos do curso de Pedagogia no ano de 2018, as potencialidades do novo currículo do curso de Pedagogia na Furg, ressaltando pontos em que este avança na perspectiva de uma formação substancial e ainda os limites encontrados no processo de implementação deste currículo. Alterações no currículo do Curso de Pedagogia e suas contribuições à formação docente

Alterações no currículo do Curso de Pedagogia e suas contribuições à formação docente

Desde o primeiro semestre do ano de 2015, o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande - FURG incluiu em seu currículo as disciplinas

Atividades de Iniciação à docência I, II, III e IV que estão organizadas do primeiro ao quarto semestre do curso, seguindo a ordem sequencial. Estas são semipresenciais, na qual os estudantes possuem duas aulas presenciais semanais e 6h semanais à distância com apoio do ambiente virtual disponibilizado na plataforma Moodle. No quinto e sexto período apresentam-se as disciplinas denominadas Atividade de docência I e Atividade de docência II, que têm por intenção promover "experiência pedagógica e propõem-se em estudo e prática pedagógica, regência em classe, em um período de 20 horas de trabalho contínuo" (FURG, 2016, p. 14).

A partir da inclusão destas disciplinas, o currículo do curso de Pedagogia se potencializa na perspectiva de proporcionar ricas e vastas experiências que irão agregar na formação deste profissional da educação. Segundo Zeichner (2010, p. 485) "os obstáculos à aprendizagem do professor em formação estão associados com o tradicional modelo de experiência de campo precariamente planejado e monitorado". Logo, busca-se superar modelos curriculares mais tradicionais de cursos de formação de professores que, em sua maioria, ofertam poucas experiências dos estudantes junto às escolas da rede, tais experiências geralmente situam-se no final do curso, que de alguma forma ainda mantém o modelo 3+1.

O Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia avança na perspectiva de uma formação que contemple estas experiências quando aproxima as escolas da Rede como colaboradoras na formação destes profissionais da Educação. Nóvoa (2007, p.05) declara que "não haverá nenhuma mudança significativa se a 'comunidade dos formadores de professores' e a 'comunidade dos professores' não se tornarem mais permeáveis e imbricadas". Um engendramento entre Ensino Superior e Básico faz-se necessário numa perspectiva de troca e colaboração pensando neste futuro docente e numa formação que lhe dê suporte e segurança em sua vivência profissional.

Neste processo de análise das contribuições das disciplinas de inserção no campo educativo realizamos a aplicação de questionário com as primeiras turmas formadas neste novo currículo. A partir da investigação destes questionários foi possível elencar pontos importantes para se pensar nos avanços trazidos por estas alterações curriculares sofridas no curso de Pedagogia com a inclusão destas disciplinas.

As disciplinas de inserção como possibilidade de fortalecimento da identidade com o curso e de uma formação reflexiva

Inicialmente elencamos a questão da não identificação com o curso escolhido pelos graduandos no momento de ingresso na universidade. Por diversos motivos estes acabam decidindo cursar Pedagogia sem interesse profissional nesta área. Os questionários apontam, portanto, que o curso precisa pensar sobre identificação desde o primeiro semestre do curso com seus graduandos.

De acordo com Pimenta:

> os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. (1999, p. 16)

Estas palavras de Pimenta fomentam a pensar o avanço apresentado por estas disciplinas de inserção desde o primeiro semestre do curso. Pois foi possível observar, que mesmo que boa parte dos graduandos do curso de Pedagogia não tenha escolhido inicialmente este curso para sua formação profissional, as disciplinas de inserção desde o primeiro semestre ajudam a decidir seguir a profissão docente, compreendendo um pouco do contexto escolar e suas peculiaridades. Todos os alunos que responderam o questionário declararam que tais disciplinas são de grande relevância em sua formação e que muito contribuíram na construção da identidade docente.

Outro aspecto que verificamos com os questionários, foi que as respostas dos estudantes apontam que o curso busca uma formação reflexiva sobre a prática docente e as relações que se estabelecem no ambiente escolar, incluindo os processos de ensino-aprendizagem. Entendemos este ponto como um avanço, pois

coloca o professor como que responsável pelos processos de aprendizagem, que analisa, pensa, reflete, busca compreender e contribuir nas construções de saberes.

Tal informação se coloca como pertinente na atual conjuntura, pois temos percebido movimentos em prol de uma formação tecnicista do professor. Este profissional acaba por ser estimulado [...] a reduzir cada vez mais a sua parcela de responsabilidade no que se refere a 'pensar' e controlar o processo de produção do ensino. É lhe roubada à essência do homem e do profissional: o pensar e o sentir. Assim, ele é transformado num fazedor, num alienado, num dependente, numa máquina (FERNANDES, 1997, p. 108). Um currículo que potencializa tal formação reflexiva configura-se como um avanço na perspectiva de uma formação docente de qualidade.

As disciplinas de inserção e os limites encontrados no seu desenvolvimento

Os estudantes apontaram alguns limites durante o andamento das disciplinas de inserção. Um dos pontos tem relação com o retorno à Universidade após as observações e inserções para que possam dialogar sobre as práticas feitas, sobre suas análises, se coloca como imprescindível neste processo. Nas disciplinas em que o retorno foi possibilitado com maior atenção e calma foi possível aproveitar com maior aprofundamento estas experiências as quais foram expostos.

Outra fragilidade evidenciada pelos estudantes tem relação ao diálogo entre Universidade e escolas da Rede. A falta de compreensão da proposta por parte dos sujeitos envolvidos é uma questão a ser ponderada. Um aspecto a ser questionado trata-se de como tem transcorrido o diálogo com as escolas da Rede, já que estas, mesmo diante do aceite à proposta quando solicitadas pela Universidade, apresentam dificuldade na compreensão sobre o que será possibilitado aos estudantes neste processo de inserção.

Conforme afirma Lüdke (2009, p. 104) "embora haja um debate consistente em torno da necessidade de aproximação dos dois locais principais de formação de professores (universidade e escola), ainda persiste um abismo grande entre eles". Nos últimos anos, sabe-se que muitas instituições formativas têm procurado a

aproximação com as escolas, porém, às vezes, as diferentes estruturas institucionais e organizativas da escola e da universidade dificultam a aproximação.

Considerações finais

Os cursos de formação de professores em nosso país na atual conjuntura são de grande importância e por isso devem ser motivo de olhares e investimentos que possibilitem melhoria substancial da Educação, entendendo-a como lócus social de grande preeminência visando uma sociedade efetivamente democrática e plural.

Concordo com Giroux & McLaren (1994), de que as escolas de formação de professores necessitam ser reconhecidas como esferas que propiciem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia. Portanto, pensar ações que possibilitem uma formação do profissional docente reflexivo inserido no seu tempo, suas relações e contextos, devem ser reconhecidas e valorizadas. Esta, possivelmente, seja a intenção mais inata desta pesquisa, reconhecer ações que se colocam nesta perspectiva.

Quanto às fragilidades este configura-se como um aspecto a ser aprofundado a partir das experiências das novas turmas a serem formadas neste currículo.

Por fim, mesmo com alguns aspectos a serem ponderados, entende-se que o currículo do curso de Pedagogia com as disciplinas de inserção no espaço educativo que lhe foram integradas contribui efetivamente para pensarmos uma formação consistente e de qualidade, que corrobora de forma a dar suporte para que estes profissionais da educação construam uma carreira permanente e sólida no magistério.

Referências

FERNANDES, A. **A formação inicial e permanente do professor.** Revista de Educação AEC, ano 26, nº 102, p. 97-121, 1997.

FURG. **Projeto Político Pedagógico do curso de graduação Pedagogia – Licenciatura**. Rio Grande, 2016.

GIROUX, H. & McLAREN, P. **Formação do professor como uma esfera contra publica: a pedagogia radical como uma forma de política cultural.** In: MOREIRA, Antonio, SILVA, Tadeu. (Orgs). Currículo, cultura e sociedade São Paulo: Cortez. 1994.

LÜDKE, M. **Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores.** Formação Docente, Belo Horizonte, V. 01, n.01, p. 95-108, ago./dez. 2009. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em 30 de novembro de 2018.

NÓVOA, A. **O Regresso dos Professores**. Lisboa: Educa, 2007.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S. G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SANTIAGO, M. E. e BATISTA NETO, J. **Formação de Professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos**. In: Revista E-Curriculum, São Paulo, v.7 n.3 dezembro 2011. Edição especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/7598/5548> Acesso em 10 de maio de 2017.

ZEICHNER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.** Educação, Santa Maria, v. 35, n.3, p. 479-504, set/dez, 2010.

A MÚSICA COMO FONTE PARA APRENDER E ENSINAR NAS AULAS DE HISTÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Janete Cristiane Jarczeski[109]
janetecj@hotmail.com
Doutora Júlia Silveira Matos[110]
jul_matos@hotmail.com

Resumo: O presente texto relata uma experiência pedagógica no ensino de História, a qual objetiva analisar e compreender a construção de conceitos e aprendizagens nas aulas de história, mobilizadas por músicas, definida pela problemática: As músicas estimulam e facilitam a construção de conceitos históricos no processo da cognição histórica? E ainda: Quais as aprendizagens e conceitos são mobilizados pelos estudantes através da música? Realizamos a vivência no espaço onde atuamos como professora de História, com turmas de segundo ano do Ensino Médio da E. E. E. Médio Silva Gama, Cassino, Rio Grande, RS. As músicas, são aqui entendidas como produtos culturais, sendo facilmente acessadas nas redes virtuais, aproximando os estudantes das obras com as quais se identificam. A motivação dos estudantes em mobilizarmos as aulas com produções musicais havia sido expressa na oportunidade do desenvolvimento do trabalho com o samba enredo campeão do carnaval de 2019. A receptividade da fonte utilizada para discussão histórica, motivada pela letra desse samba enredo foi tamanha, que os estudantes solicitaram outras atividades que envolvessem música. A partir disso, organizamos e desenvolvemos outra atividade na aula de História, a partir de fonte musical. Em seguida à audição da mesma, fez-se a discussão do que a letra daquela obra sugeria, bem como do que era possível compreender sobre a intencionalidade do autor ao utilizar-se da poética musical. O trabalho a partir daí, foi a organização de grupos pelos estudantes para pesquisa de uma temática significativa, percebida na música como relevante ao grupo, ou outra que fosse do interesse deles. Além da pesquisa sobre a temática e produção de um texto interpretativo, no qual também justificaram a escolha da mesma, cada grupo teve a tarefa de selecionar uma música que ilustrasse o tema e a discussão feita por eles. As músicas dos grupos foram apresentadas e ouvidas pela turma, após a apresentação oral de cada grupo. No intuito de ampliar o debate procuramos estabelecer uma relação e reflexão histórica sobre as manifestações dessas temáticas na história da humanidade e de como permanecem na sociedade atual, enquanto consequência histórica. Portanto, entendemos a música com uma possibilidade de organização curricular.

Palavras-chave: música, ensino de história, aprendizagem.

[109] Professora de História da rede pública estadual do RS; mestranda do PPGH da FURG.
[110] Professora Doutora Coordenadora do PPGH - Furg

Introdução

Enquanto docente na rede pública estadual do componente curricular História, a questão da compreensão do processo de ensino e aprendizagem em história nos instiga a (re)pensar a prática educativa, dialogando com a teoria da educação histórica, no intuito de argüir e compreender sobre o processo da construção das aprendizagens históricas.

O cotidiano da sala de aula, concretiza-se como potencial para trabalhar com fontes diversas e diferentes nos processos pedagógicos desenvolvidos. Aulas expositivas com a disponibilização do livro didático como única fonte de informação e pesquisa, não é o suficiente para a efetivação da aprendizagem significativa, promotora do conhecimento histórico e da consciência histórica. O cotidiano dos estudantes fora da escola está repleto de experiências históricas e acesso aos produtos culturais, como a música, filmes, séries, programas de TV, redes sociais, entre outros, aos quais a escola não pode deixar de aperceber-se e mobilizar a aprendizagem através deles. Como nos alerta Marcos Napolitano:

> As fontes audiovisuais e musicais ganham crescentemente espaço na pesquisa histórica. Do ponto de vista metodológico, são vistas pelos historiadores como fontes primárias novas, desafiadoras, mas seu estatuto é paradoxal. [...] A questão, no entanto, é perceber as fontes audiovisuais e musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos. (NAPOLITANO, 2008, p. 236)

O autor nos alerta sobre a relevância em compreendermos os produtos culturais (filmes, músicas, etc.), como fontes na pesquisa histórica, portanto presentes no ensino de História. Outra particularidade, refere-se em ampliar as perspectivas de conceituação dessas fontes, rompendo com estigmas de compreensão enquanto meras ilustrações ou manifestações subjetivas, distanciadas do contexto em que foram produzidas. Uma música não é somente letra e melodia, como conceituado pela visão subjetivista, conforme Napolitano (2008). Ela representa um sentido histórico em sua composição, um contexto social vinculado à intencionalidade do autor em relação a sua obra.

Toda essa produção cultural que cotidianamente os jovens acessam por ação própria ou não, está encharcada de conteúdo, significâncias e intencionalidades. As músicas entendidas como produtos culturais, são facilmente acessadas pelas redes virtuais, aproximando os estudantes das obras com as quais se identificam. A partir dessa bagagem cultural dos estudantes, a escola pode mobilizar atividades pertinentes ao debate, interpretação, compreensão e (re)significação dessas fontes, promovendo o interesse dos estudantes em aprofundar temáticas de seu interesse e promovendo a aprendizagem histórica de uma forma atrativa e relevante, estabelecendo diálogo com o conteúdo histórico escolar, expresso também em Bittencourt (2008). Essas manifestações musicais fazem parte da cultura histórica dessa demanda estudantil, por isso justifico relatar a vivência pedagógica histórica em sala de aula, mobilizado o ato de aprender e ensinar através da música, na perspectiva do paradigma educacional que promova o protagonismo juvenil e contribua para a construção da aprendizagem histórica e constituição da consciência histórica de cada um (RÜSEN, 2014).

Desenvolvimento

Amparados nesse paradigma educativo e de pesquisa, organizamos uma proposta pedagógica histórica a partir de músicas, desenvolvida com os estudantes do segundo ano do Ensino Médio. Em uma das aulas do mês de março propomos rever o papel do estudo da História, a partir do Samba Enredo Campeão do Carnaval 2019, da Escola de Samba Mangueira, o qual abordava entre outros aspectos, a relevância de conhecermos a História, para além da oficial, como expresso no Samba Enredo: "*a História que a História não conta; o avesso do mesmo lugar*" (ART'SAMBA, 2019). Os estudantes participaram da atividade e das discussões com motivação e interesse, solicitando o desenvolvimento de mais aulas a partir de músicas. Para tanto, abordamos brevemente, com os estudantes, os objetivos e a concepção que nos ampara em trabalharmos a partir dessa fonte de

aprendizagem. A partir desse debate, ampliou-se o conceito do que são fontes históricas de aprendizagem, em destaque especial as produções musicais.

Organizamos uma segunda atividade, na qual apresentamos aos estudantes o clip musical da obra: *Rock'n'Roll*, do cantor Nando Reis (2018). A partir do debate promovido em torno da música, surgiram várias temáticas sugeridas pela música ou pela interpretação da representatividade de cada um. Das temáticas explicitadas, os estudantes organizaram grupos de pesquisa sobre a temática com a qual tinham interesse. A pesquisa foi sistematizada em forma de escrita interpretativa. Os grupos foram desafiados a selecionar uma obra musical que demonstrasse a temática por eles pesquisada. Na aula seguinte, a pesquisa e a música foram apresentados e socializados pelos grupos com os demais estudantes.

Seguidas as apresentações, no intuito de ampliar o debate procuramos estabelecer uma relação e reflexão histórica sobre as manifestações dessas temáticas na história da humanidade, bem como, buscamos analisar de que forma permanecem na sociedade atual como consequência histórica. Cabe nominar algumas das temáticas destacadas pelos estudantes: racismo, feminismo, legalização do aborto, LGBT fobia, movimentos sociais afirmativos, diferenças entre política e política partidária, terrorismo, os presídios brasileiros, assédio sexual, religião, extração do cobalto e exploração do trabalho infantil e poluição dos mares, entre outros temas.

Observamos que os grupos organizaram a pesquisa na seguinte lógica: apresentação do conceito da temática eleita, alguma informação sobre a legislação existente, dados estatísticos, breve relação da temática com o contexto internacional ou nacional, e por fim, as suas considerações e entendimentos pessoais. Após as apresentações, os demais estudantes dos outros grupos fizeram seus comentários e considerações sobre a temática, no intuito de expandir as argumentações e interpretações em torno da mesma. Destacamos que a vivência relatada, está em consonância com o conceito de mobilização da aprendizagem histórica, conforme Rüsen:

> Processo de aprendizagem na aquisição do conhecimento histórico por meio da experiência e autorrealização se dá basicamente através de três operações – isto é, a *experiência,* a *interpretação* e a

> *orientação*. As três operações podem ser analisadas e distinguidas uma da outra em diferentes níveis ou dimensões da aprendizagem histórica. A ocupação da consciência histórica enquanto aprendizagem histórica pode ser abordada quando traz à tona um aumento na experiência do passado humano, tanto como um aumento da competência histórica que dá significado a esta experiência, e na capacidade de aplicar estes significados históricos aos quadros de orientação da vida prática. (RÜSEN, 2014, p. 84)

Através das considerações do autor acima, ratificamos a relevância da atividade pedagógica histórica desenvolvida, utilizando-se de música, uma vez que mobilizou a experiência dos estudantes quando desafiados a eleger uma temática significativa para o grupo, momento no qual foram ativadas as representações da bagagem histórica e cultural de cada um. O segundo momento foi caracterizado pela busca e pesquisa de outras informações, dados e conceitos, no intuito de dialogarem com seus referenciais a serem expressos através da sistematização escrita das suas interpretações e entendimentos. Nesse estágio da aprendizagem, acontece o que Rüsen destaca como “aumento na experiência do passado humano” (RÜSEN, 2014, p. 84), ou seja, o aprofundamento e ressignificação dos conceitos. E por fim, no terceiro momento do desenvolvimento da atividade, quando os estudantes apresentaram a pesquisa realizada e argumentaram sobre suas percepções e considerações próprias, entendemos como configurado o que Rüsen (2014) destaca como o “aumento da competência histórica” (RÜSEN, 2014, p. 84), em suas palavras: “[...] a competência prática de empregar conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente” (RÜSEN, 2014, p. 45), uma vez que, o aprendizado é mobilizado e expresso como o que dá sentido e orientação ao demonstrarem seus entendimentos e interpretações.

A evidência das temáticas que tomaram forma relevante ao serem destacadas pelos estudantes, permanecerão presentes e serão ativadas constantemente nas abordagens dos conteúdos históricos escolares que serão desenvolvidos no decorrer do ano letivo. De certo modo, eles serão tratados como temas que perpassam o processo pedagógico, pois não esgotaram o debate,

perspectivas de análise e aprofundamento. São conceitos e concepções que estão presentes na História da humanidade, portanto constantemente voltam à cena para discussão e novas ressignificações.

Considerações Finais

Destacamos que a atividade desenvolvida não foi uma vivência pontual. A sistemática em organizarmos práticas pedagógicas mobilizadoras da aprendizagem através de outras fontes, para além das escritas, vem sendo uma constante em nossa prática docente.

Mobilizar a aprendizagem histórica através de fontes audiovisuais, além de atrair a atenção dos estudantes, uma vez que faz parte de seu universo cultural, possibilita à escola o trabalho político pedagógico, no sentido de problematizar e promover a discussão em torno das intencionalidades e contexto de produção e consumo desses produtos culturais.

Outro desafio é a organização de trabalhos em grupo, nos quais sejam concretizadas as práticas coletivas efetivas para seu desenvolvimento, sendo que as mesmas precisam ser fomentadas e frequentemente avaliadas em sua articulação. Esse é um exercício de convívio humano realizado por convicção e opção pedagógica voltada a concepção da pedagogia libertadora, à construção de sujeitos partícipes, críticos-argumentativos, autônomos em seus pensamentos e opções não por reprodução ou adesão a modismos passageiros, mas por estarmos amparados em concepções que inspire a prática transformadora no sentido da humanização das relações. (FREIRE, 2004)

Analisando o trabalho desenvolvido pelos estudantes, no que tange o seu envolvimento para realização da pesquisa, além da comunicação oral da mesma, era explícito também a manifestação de satisfação em relação ao seu protagonismo no desempenho da vivência. A responsabilidade com a realização do trabalho e os resultado das pesquisas, foram considerados satisfatórios e consequentes para a articulação de conceitos históricos, através das temáticas. Dessa forma, entendemos a música e demais fontes audiovisuais com uma possibilidade de organização curricular (ABUD, 2017) e de estudo nas aulas de História, contribuição para a construção da aprendizagem e conhecimento histórico relevante,

configurando uma ressignificação dos conteúdos históricos escolares e suas abordagens.

Referências

ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2017, p. 28 – 41

ART'SAMBA, Marquinhos. **Mangueira Samba Enredo 2019: História prá ninar gente grande.** Diamante Produart. Rio de Janeiro. 2019. 4:32 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JMSBisBYhOE, acesso em 10/03/2019

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Imagens no Ensino de História. In: **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 360-377

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. In: PINSKI, Carla Bassanesi (org.). **Fontes Históricas.** 2ª edição, São Paulo: Contexto, 2008, p. 235 – 290

REIS, Nando. **Rock'n'Roll.** São Paulo. Relicário. 2018. 8:32. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CY9TdHFOTuA, 25/03/2019

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos, BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2014

10 ANOS COMO PROFESSOR DE ARTE EM ESCOLAS PÚBLICAS: REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO

Jayme Fernando Araujo Moreira Júnior[111]
tremereala@yahoo.com.br

RESUMO: Nesse artigo, apresento uma pequena retrospectiva sobre os 10 anos de trabalho na educação básica em redes públicas e reflexões sobre o meu contato com alunos de inclusão nas mais variadas deficiências. Bem como, algumas análises sobre os processos de aprendizado cognitivo que são estabelecidos por esses alunos e o universo do ensino de arte.

Palavras-chave: Educação, inclusão, Escolas públicas.

Introdução

Me formei professor de artes pela universidade federal de pelotas no inicio de 2008, tendo assumido o meu primeiro concurso como professor de escola pública em agosto daquele ano. Fui nomeado como professor de artes visuais de series finais, na época era de 5ª série a 8ª série, atualmente de 6º ano ao 9º ano. Durante a faculdade pouco aprendi, pra não dizer quase nada, sobre inclusão de alunos com deficiência e mesmo sobre as dificuldades da escola pública. Precisamos perceber que o Estatuto da pessoa com deficiência (2005, p. 19) nos diz que:

> **CAPÍTULO IV** – Do Direito à Educação
> **Art. 27.** A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

O estatuto dos direitos da pessoa com deficiência foi publicado em 2015, porém municípios e estados antes de sua publicação já vinham se enquadrando para a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares. O portal G1

[111] Professor da Rede publica municipal de São Lourenço do Sul, locado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Fr

(2016)[112], o número de alunos com deficiências nas escolas aumentou de quase 115.000 em 2005 para 751.000 em 2015, segundo o censo escolar, um aumento de 6,5 vezes. Em 2018, o jornal o Globo[113]:

> Quando chega à escola, no entanto, muitas vezes o aluno não encontra aparatos para atendê-lo. Somente 46,7% das instituições de ensino médio apresentam dependências adequadas para esse público. O banheiro adequado para pessoas com deficiência só existe em 62,2% dessas escolas.

No meu primeiro dia de aula, encontrei alunos na escola com necessidades especiais, no caso três alunos surdos, dois no sexto ano, uma no quinto ano, e um aluno com deficiencia motora grave. Nos anos que se seguiram, encontrei outras deficiencias que se tornaram desafios. A realidade das escolas nacionais é a apresentada pelo jornal o Globo, assim encontrei escolas em Santa Vitória do Palmar e São Lourenço do sul que possuíam falhas de planejamento estrutural para acessibilidade. Apesar de possuirem professores especializados e salas de AEE (em alguns casos).

Tessman (2012, p 135) define: “Por educação inclusiva entende-se a prática escolar que inclua o portador de necessidades educativas especiais na sala de aula do ensino regular. Para tanto, a escola precisa estar equipada e preparada tanto física quanto profissionalmente.” Penso a escola como um conjunto de unidades, que começa com a estrutura física, passando pelos funcionários, pela área discente e finalmente aos alunos. Todas essas áreas devem estar em sincronia e sintonia para incluir o aluno com deficiência ao ambiente. Todos devem entender e compreender as dificuldades do incluso.

Assim neste artigo desejo apenas traçar reflexões sobre algumas experiências que enfrentei nesses 10 anos como professor.

[112] https://g1.globo.com/educacao/noticia/total-de-alunos-especiais-em-escolas-comuns-cresce-6-vezes-em-10-anos.ghtml

[113] https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/aumenta-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-mas-escolas-nao-tem-estrutura-para-recebe-los-22348736

A legislação em história

Desde os anos 60, um conjunto de leis culminaram no estatuto da pessoa com deficiência, 2015. O site *todos pela educação*114 nos apresenta o seguinte histórico sobre leis relacionadas ao ensino de pessoas com deficiências:

1961 – Lei Nº 4.024
1971 – Lei Nº 5.692
1988 – Constituição Federal
1989 – Lei Nº 7.853
1990 – Lei Nº 8.069
1994 – Política Nacional de Educação Especial
1996 – Lei Nº 9.394
1999 – Decreto Nº 3.298
2001 – Lei Nº 10.172
2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2
2002 – Resolução CNE/CP Nº1/2002
2002 – Lei Nº 10.436/02
2005 – Decreto Nº 5.626/05
2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)
2007 – Decreto Nº 6.094/07
2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva2008 – Decreto Nº 6.571
2009 – Resolução Nº 4 CNE/CEB
2011 - Decreto Nº 7.611
2011 - Decreto Nº 7.480
2012 – Lei nº 12.764
2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)

Nesses 57 anos, muito se avançou na relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Se ente1961 a 1987 não existia a obrigação dos jovens portadores de necessidades especiais estarem frequentando as escolas, a constituição de 1988 dá o primeiro passo para a inclusão dos mesmos nas redes escolares. Em 2001 se tona obrigatório que alunos portadores de necessidades especiais frequentem escolas publicas e particulares.

Os primeiros desafios

[114] https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao/

Minha primeira aula como professor, foi no dia 1º de Agosto de 2008 na escola E.M.E.F. Castelo Branco em Santa Vitória do Palmar. Nos primeiros dias de aula, encontrei casos de deficiência: três eram alunos com surdez e um possuía deficiência motora grave. O CIDID (Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens), 1989 nos apresenta a seguinte definição sobre deficiências:

> **Deficiência**- perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente.
> **Incapacidade**- restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano.
> **Desvantagens**- prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais

Dentro da escola múltiplos indivíduos poderão ser classificados dentro dessas características. Mas é preciso uma avaliação de profissionais da saúde para que se possua um laudo que oriente o professor em suas ações e planejamentos. Por outro lado, o professor deve ao identificar determinadas características junto com a orientação escolar, ajudar a família no processo de aceitação e de busca por intervenção médica. O texto do capitulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 diz em seu artigo 58 que:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Dentro desse quadro a E.M.E.F. Castelo Branco possuía professoras interpretes para os alunos surdos, e sala de AEE. Já o aluno com deficiência física tinha uma professora que o acompanhava. Ainda assim existia uma necessidade de adaptar os conteúdos, metodologias e avaliações para o ensino de arte (e de todas as outras disciplinas) de forma individualizada.

Um mundo sem som

Na busca para entender o processo de aprendizado de surdos, Gonçalves (2013, p.2) explicita que:

> A inclusão deve ocorrer, ainda que existam desafios, com garantia de oportunidades ao aluno Surdo iguais aos do aluno ouvinte. A presença do aluno Surdo em sala exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem deste aluno Surdo, o aluno Surdo está na escola, então cabe aos professores criar condições para que este espaço promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola, ser um espaço que promove a inclusão escolar.

Sabemos que a ausência da audição, altera os processos cognitivos do aluno surdo, quando usamos como referencial o aluno ouvinte. Moura (1996) nos apresenta o aluno Surdo como alguém que possui uma forma especial de ver, perceber, estabelecer relações e valores que devem ser utilizados na sua educação. Segundo Carvalho e Barbosa (2008), um ambiente de colaboração em que as atividades são compartilhadas entre surdos e ouvintes, é o ideal para que aconteça o processo de inclusão, pois assim estarão sendo respeitadas e aceitas as diferenças individuais. A inclusão do aluno surdo na escola possui entre outras características o convívio com os alunos ouvintes e o estabelecimento de relações. Gonçalves nos aponta (2013, p. 5):

> É necessário que os professores e/ou profissionais de educação tenham compreensão do que estão tratando e sobre o que estão falando, para que se tenha uma efetiva inclusão destes alunos Surdos em uma turma de ensino regular. Devendo ser levado em conta que as experiências visuais dos alunos Surdos não são as mesmas dos ouvintes, uma vez que os alunos Surdos privilegiam mais o canal visual e os alunos ouvintes o auditivo.

Nessa escola, existia uma convivência plena e isso acabou por gerar uma relação onde os alunos ouvintes acabavam por aprender libras. E ao estabelecer a comunicação dos alunos ouvintes com os alunos surdos, ocorre a inclusão no

ambiente escolar e abre possibilidades de aprendizado novas. Sabemos que a discussão entre os alunos gera aprendizado e através do uso da Libras ou mesmo da escrita surgem possibilidades. O aluno surdo não possuiu as mesmas características de desenvolvimento de escrita que o aluno não surdo, por que o aluno surdo não estabelece relações com a linguagem como o aluno ouvinte, através de processos cognitivos diversos. Chavez (2014) analisou um grupo de alunos surdos com dificuldades tanto na lógico-matemático quanto na linguagem bilíngüe. Segundo o autor erros do planejamento dos professores sobre os processos cognitivos surdos levam a esses problemas. Uma de suas conclusões é de que a lógica formal da aprendizagem tem comprometimento devido as materialidades presentes nas comunicação dos surdos. Essa materialidade, esta fortemente presente nas artes visuais.

Gonçalves (2013, p. 6) apresenta a seguinte reflexão sobre o Aluno Surdo:

> Para que o aluno Surdo possa ter sucesso em sua vida escolar, faz-se necessário que o professor regente tenha conhecimento acerca das singularidades linguísticas e culturais desse aluno. Na inclusão, parte-se do pressuposto que todos os alunos precisam ter acesso aos conhecimentos de igual modo.

Em uma aula com alunos surdos, o professor precisa explicar o conteúdo antes de passar ele escrito para os alunos. Em minha experiência, trabalhos práticos para compreender a teoria trazem melhor compreensão aos alunos surdos ou não.

Sem controle do próprio corpo

Naquele primeiro ano, outro desafio me foi dado. Um aluno com deficiência motora grave. No caso, em questão o aluno não tinha capacidade muscular que o permitisse caminhar, nem a capacidade fina de desenvolver a escrita. Era apenas mais um caso em uma gama maior de deficiências motoras. O Governo do estado de Goiás nos apresenta a seguinte definição:

> Deficiência Motora: Refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor, que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida.

O grande desafio que enfrentei nesse caso foi o de como ensinar arte para um aluno que, por suas características era fisicamente incapaz de manipular um lápis ou um pincel. Por outro lado, a escola providenciara uma monitora auxiliar, que copiava todo o conteúdo dado para o caderno do aluno. A solução foi trabalhar mais teoria e menos prática com a turma. Trabalhar atividades que dentro de suas limitações ele pudesse estar incluído. Devemos notar que a deficiência física apresenta suas limitações, mas que a mente afiada apresenta outras oportunidades. O professor de artes em escola, não é professor apenas de artes visuais, mas também de outras áreas artísticas, como teatro, dança e música. E todas essas áreas possuem sua própria história da arte e meios alternativos de estudo. Filmes, documentários, canto, declamações de poesia, criações de paródias.

A AELC (p. 6) corrobora com isso ao dizer que:

> A deficiência motora na maioria dos casos, não tem qualquer implicação ao nível intelectual, estes alunos podem apresentar algumas dificuldades psicológicas e emocionais decorrentes das limitações de que têm consciência.

A arte pode ser usada para expressar essas emoções de forma que o educando continue no seu progresso de desenvolvimento cognitivo, ainda que suas capacidades físicas sejam limitadas. O objetivo primário da escola é o de escolarizar a mente, normalmente uma mente sem deficiência em um corpo limitado, acaba por ser mais desenvolvida e mais propensa a aprender.

Dentro da mente

Um dos maiores desafios é o de trabalhar em sala de aula com os diversos tipos de deficiência mental. Como professor de sala de aula, encontrei diversos

níveis de deficiência mental em sala de aula. Os laudos médicos definem simplesmente deficiência mental leve, media ou grave. Carvalho, (2003)

> O diagnóstico de deficiência mental está a cargo de médicos e psicólogos clínicos, realizando-se em consultórios, hospitais, centros de reabilitação e clínicas. Equipes interdisciplinares de instituições educacionais também o realizam. De um modo geral, a demanda atende propósitos educacionais, ocupacionais, profissionais e de intervenção.

Em sua teoria Gardner nos apresenta:



Figura 1: https://cdn.hipercultura.com/imagens/tipos-de-inteligencia-01-2-cke.jpg

Mas isso não abrange todos os contextos das múltiplas inteligências do aluno e nem todas as suas possibilidades. O desafio do professor começa em identificar as possibilidades de cada aluno. O meu desafio com cada aluno com quaisquer deficiências começa em identificar suas possibilidades. Tédde (2012) nos diz que nos dias atuais a melhor forma de definir a deficiência mental, é classificar a pessoa como portadora de deficiência intelectual. Ainda nos diz que 1% dos jovens em idade escolar apresenta essa deficiência, que possui entre outras características uma redução do QI. Em contraponto temos que lembrar esse indice não leva em consideração todas as inteligências classificadas por Gardner. Dentro dessas inteligências cabe ao professor descobrir quais pode desenvolver em seu aluno com deficiência intelectual. para desenvolver suas capacidades que não estão limitadas. Tive um caso de deficiência grave nas áreas de inteligência verbo linguística e Lógico matemática e um pouco relacionada na inteligência corporal. O aluno incapaz de ler e escrever e não possuía o controle fino que o permitiria realizar desenhos, por outro lado possuía boa inteligência musical, e uma grande inteligência naturalista. Meus objetivos traçados para esse aluno eram desenvolver as outras inteligências.

Conclusão

A minha experiência nesses dez anos como professor de arte me trouxe muitas reflexões sobre o trabalho como professor de arte em um mundo de inclusão. Todas os portadores de deficiência possuem inteligências que podem ser exploradas em diversos níveis ligados as múltiplas inteligências de Gardner. Percebo que o maior desafio do planejamento do professor é o de conhecer as capacidades de cada aluno. Cada disciplina precisa ser voltada para o desenvolvimento das capacidades dos alunos inclusos, sem abandonar as características de ensino que são demandadas pelos diversos conteudos. Considero também que é importante que os professores estejam sempre em formação continuada. O professor também deve ser um produtor científico, para que a troca de experiencias entre professores traga novos conhecimentos. Em suma, acredito que a pesquisa, a busca de informações, a formação continuada, a analise de cada

turma e das capacidades de cada aluno, seja aluno com deficiência ou aluno não deficiente para que possa se criar uma dialética de aprendizado entre professor aluno.

Referências

AELC , **Deficiência Motora,** Agrupamento de Escolas de Rio de Mouro Padre Alberto Neto CÓDIGO 170318 Sub-departamento de Educação Especial Disponível em: www.aelc.pt/files/orgaos/educacao-especial/Deficiencia-Motora.pdf Acesso em: 25 de outubro de 2018

CARVALHO, E. de C. & BARBOSA, I. **Pensamento Pedagógico e as NEE: Introdução à Deficiência Auditiva**. 2008, Disponível em: http://elisacarvalho.no.sapo.pt/EE/Trabalho_PP-NEE.pdf acesso em: 25 de outubro de 2018.

CHAVEZ, Hamilton Viana, **O desempenho cognitivo de surdos em situação de jogos de aprendizagem. 2014,** Ciências & Cognição 2014; Vol 19 pag140-155 Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/download/873/pdf_15 Acesso em: 25 de outubro de 2018.

Estatuto da pessoa com deficiência – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. 65 p. Conteúdo: Lei nº 13.146/2015. ISBN: 978-85-7018-634-8 disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf Acesso em 01 de novembro de 2018

GONÇALVES,Humberto Bueno, **METODOLOGIA DO PROFESSOR NO ENSINO DE ALUNOS SURDOS,** ENSAIOS PEDAGÓGICOS, Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, ISSN 2175-1773 – dezembro de 2013 Disponível em: www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf Acesso em: 25 de outubro de 2018

Ministério Publico de Goiás, **Diferentes Deficiencias e Seus conceitos,** Goías Disponível em: http://www.mpgo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/diferentes_deficiencias_e_seus_conceitos.pdf

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: Caminhos para uma nova identidade**. São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1996.

TEDDE, Samanta, **CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO,** Centro Universitário Salesiano De São Paulo, 2012 Dissertação de mestrado Dísponivel em https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Samantha-T%C3%A9dde.pdf

TESMANN, Morgana. **Arte e inclusão.** 2012, Revista UDESC Disponível em: www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/viewFile/2649/1959 Acesso em 25 de outubro de 2018

A PEDAGOGICIDADE DO ESPAÇO E A CONSTRUÇÃO DA PERCEPÇÃO MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jeruza da Rosa da Rocha[115]
luaia.je@gmail.com
Marcia Lorena Martinez[116]
marcialorenam@hotmail.com
Eleonora das Neves Simões[117]
nora_simoes@hotmail.com

Resumo: Este texto tem como temática a organização dos espaços no cotidiano da educação das crianças na escola de Educação Infantil. O objetivo é identificar e compreender como a construção da percepção matemática pode ser desenvolvida a partir da pedagogicidade dos espaços da escola de Educação Infantil. A proposta de análise é fruto de processos reflexivos, de uma das autoras, a partir de um contexto de estágio docente, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL. Abordamos a construção do espaço como um processo cultural, relacional e social a partir dos escritos de Freire (1996); Carvalho e Rubiano (2010), Barbosa (2006). Ressaltamos que a disposição espacial da educação da primeira infância constitui-se por meio das relações das crianças com seus pares, com professoras/es e com os diferentes materiais. A percepção matemática é problematizada com os escritos de Lorenzato (2011) em que os conceitos matemáticos, bem como as suas diferentes formas de registro não são definidos por fases, ou etapas de aquisição de linguagem matemática. Concluímos que a organização do espaço como um projeto educativo e promotor de experiências, torna-o potente na construção de conhecimentos matemáticos, convidando a pensar e planejar práticas pedagógicas com as crianças, que perpassem os conhecimentos das formas, dos traços, das quantidades, das relações e das transformações.

Palavras-chave: educação infantil, escola, espaços.

Introdução

Este estudo possui a temática sobre a organização dos espaços no cotidiano da educação das crianças na escola de Educação Infantil, no intento de identificar e compreender como a construção da percepção matemática pode ser desenvolvida a partir da pedagogicidade dos espaços da escola de Educação Infantil. Configura-se

[115] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas/UFPEL.
[116] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas/UFPEL.
[117] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas/UFPEL.

como uma investigação sobre a prática docente, de uma das autoras no contexto de estágio docente, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL.

O campo teórico eleito apresenta Paulo Freire (1996), nos seus contributos sobre pedagogicidade do espaço compreendendo que há um discurso formador na organização e constituição espacial. Os estudos de Pimenta et all (2017), apontam que os Cursos de Pedagogia têm produzido uma docência para Educação Infantil que toma como referência o Ensino Fundamental, instituindo formações docentes que se configuram como polivalentes e generalistas. Justifica-se a relevância desta construção analítica a partir de um cenário histórico, social e político da Educação Infantil, definida como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009). Com isso abordamos a construção do espaço como um processo cultural, relacional e social a partir dos escritos de Freire (1996); Carvalho e Rubiano (2010), Barbosa (2006). Ressaltamos que a disposição espacial da educação da primeira infância constitui-se por meio das relações das crianças com seus pares, com professoras/es e com os diferentes materiais. A percepção matemática é problematizada com os escritos de Lorenzato (2011), em que seus conceitos, bem como as suas diferentes formas de registro não são definidos por fases, ou etapas de aquisição de linguagem matemática.

Destacamos que os espaços e as atividades que envolvem a matemática estão conectados com os outros aspectos do trabalho docente com as crianças como: a rotina, o planejamento, a proposição de experiências, as brincadeiras livres e dirigidas. Assim, a pedagogicidade do espaço diz da importância de ter um olhar atento às experiências, neste caso de percepção matemática, na disponibilização de materiais, jogos, e na organização espacial da escola. Por fim apontamos que pensar a organização do espaço como um projeto educativo e promotor de experiências, torna-o potente na construção de conhecimentos matemáticos, convidando a pensar e planejar práticas pedagógicas com as crianças, que perpassem os conhecimentos das formas, dos traços, das quantidades, das relações e das transformações.

Diálogos teóricos sobre os espaços e a percepção matemática

A Educação Infantil foi vinculada como primeira etapa da Educação Básica com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) reforça o que fora definido na Constituição Federal de 1988: a educação como um direito das crianças. Estes ordenamentos jurídicos trouxeram modificações importantes no papel social e educacional das instituições que atendem as crianças de zero a cinco anos e onze meses. Isso, porque até então se viam práticas e instituições de caráter assistencialista destinado para as famílias mais pobres e operárias, como menciona Kuhlmman Jr (2000), uma proposta educativa que estava calcada em uma pedagogia da submissão. É na década de 1990 que desde movimentos jurídicos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), desenharam-se documentos importantes para o campo da Educação Infantil no âmbito do COEDI (Coordenação de Educação Infantil do MEC), como apontam Kiehn (2007) e Cerisara (1999), houve o reposicionamento das crianças e sua educação como centrais nos direcionamentos políticos.

No bojo deste movimento, em 2009, são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), destacando que as propostas curriculares a primeira etapa da educação básica, tomará por base dois eixos: as interações e as brincadeiras. Dentre as diferentes experiências expressas no artigo 9º deste documento, destacamos o parágrafo IV, onde se lê: “[garantindo experiências que] recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais” (BRASIL, 2009, p. 04). Por isso, desenvolvemos este estudo, para problematizar como a organização espacial da escola de Educação Infantil proporciona convites às crianças na criação e na elaboração de conhecimentos sobre a percepção matemática.

Os estudos de Pimenta et.al (2017), apontam que os Cursos de Pedagogia têm produzido uma docência para Educação Infantil que toma como referência o Ensino Fundamental que se instituiu como polivalente e generalista. Mobilizamos

algumas questões para pensar as práticas com as crianças, com base na percepção matemática: Como organizamos situações de aprendizagem pensando na percepção matemática? Quais os conceitos matemáticos envolvidos nas ações das crianças em determinados materiais?

Parafraseando Freire (1996), trazemos a ideia de pedagogicidade do espaço compreendendo que há um discurso formador na organização e constituição espacial. Com isso pensar sua composição na Educação Infantil, nos remete a indagar-se sobre: Por que disponibilizar este material e não outro? Quais materiais são disponibilizados para as crianças? Em quais momentos são ofertados? Tais indagações são importantes para pensarmos na concepção de educação, de infância e de criança que permeia as ações pedagógicas na escola. Naturalmente acostumamos aos espaços já formalizados na escola que dificilmente paramos para observar e escutar as crianças e suas questões sobre os espaços, os materiais e sua função educacional. Barbosa (2006) destaca como a constituição espacial não é uma opção neutra está carregada de valores e significados, é necessário questionarmos sobre nossas verdades pedagógicas.

Carvalho e Rubiano (2010) analisaram a relação das crianças a partir da organização dos espaços em zonas semiabertas, abertas e fechadas. Com relação às semiabertas, apontam a garantia do contato visual entre as crianças e os adultos. Já os de zonas abertas são caracterizados por um amplo espaço vazio e os espaços fechados continham algum tipo de barreira, como móveis, que impediam o contato visual e a interação das crianças. As autoras evidenciaram que as zonas semiabertas favoreceram a autonomia das crianças na construção das brincadeiras e das interações. Esta pesquisa salienta que a disposição dos materiais e a composição espacial são um resultado do modo como percebemos e valorizamos a autonomia e o protagonismo das crianças na escola. Compreender a percepção matemática como uma das linguagens pelas quais as crianças se expressam e significam o mundo, sinaliza questões sobre o fazer docente com as crianças. Como apontam Barbosa, Albuquerque e Fochi (2013, p.5) é oportuno compreender as linguagens como “possibilidade de interação, expressão, construção e criação para se descobrir, no cotidiano da escola, um lugar em que as linguagens ocupam um espaço potencializador de experiências criadoras”.

Compreendemos que os espaços permitem e ofertam a construção de uma percepção matemática. Salientamos alguns exemplos de materiais que proporcionam tais aprendizagens com as crianças: espaços de construção as caixas ou tanques de areia, os blocos de madeira de tamanhos e formatos diferenciados, permitindo experienciarem noções de altura, tamanho, volume, comprimento, equilíbrio, experiências arquitetônicas e tridimensionais. Essas organizações e materiais não mobilizam, somente a construção da percepção matemática. É a criança, como um corpo, em unidade, que experiencia noções de corporeidade, lateralidade, equilíbrio, motricidade. Nesse sentido, Lorenzato (2011, p. 11) destaca que a "criança aprende pela sua ação sobre o meio onde vive", por isso elementos, objetos, fenômenos, nomes, situações, ainda desconhecidos pelas crianças, devem ser a elas apresentados gradualmente de diferentes maneiras.

É responsável reconhecer nas ações de brincadeira das crianças a construção de conhecimentos sobre e com o mundo, por meio da escuta atenta aos seus movimentos, as suas conexões e as inquietações. Perceber na ação educativa que os espaços e os materiais educam, oportunizam e convidam a certos experimentos na escola. Nessa direção, Walter (apud CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p. 228), salienta a idade da experiência "esta ideia supera os limites da homogeneidade cronológica abrindo-se às diferenças como valor e especificidade: cada um desenvolve o próprio "campo de experiências" dentro do próprio campo de relações possíveis". Assim, conectar a ideia do desenvolvimento das crianças a idade da experiência é potente para refletirmos sobre como disponibilizamos os materiais para suas brincadeiras, pois é a partir de um campo de ações e experiências possíveis que cada criança constrói seu próprio desenvolvimento.

No campo das experiências, Lorenzato (2011) ressalta que explorar a percepção matemática com as crianças pequenas favorece seu desenvolvimento intelectual, social e emocional. Nessa direção, Lopes e Grando (2012) consideram que as crianças constroem sentidos, a partir da observação das experiências cotidianas quando manipulam objetos, reposicionam objetos um dentro do outro,

desenham, ao compreender o tempo do brincar, das quantidades, “conhecimentos matemáticos que foram produzidos pelo homem e que o ajudam a fazer uma “leitura matemática de mundo” exercem certo fascínio nas crianças e estimulam a curiosidade epistemológica delas, aumentando o desejo por conhecê-los (LOPES; GRANDO, 2012, p. 5).

Considerações finais

Desse modo, não cabe uma abordagem tradicional da Matemática, reconhecendo-a somente como forma de conhecimento abstrato, referindo-se a espaço e quantidade, onde o professor transmite dados e as crianças os reproduzem de forma mecânica. Destacamos que os espaços e as atividades que envolvem a Matemática estão conectados com os outros aspectos do trabalho docente com as crianças como: a rotina, o planejamento, a proposição de experiências, as brincadeiras livres e dirigidas, a indissociabilidade do cuidar e educar.

Assim, a pedagogicidade do espaço diz da importância de ter um olhar atento aos modos como criamos possibilidades de experiências, neste caso de percepção matemática, a partir do modo como dispomos certos materiais e jogos, a organização do espaço (disposição de mesas e cadeiras, altura dos brinquedos, criação dos cantos de brincadeiras), considerando ainda a participação das crianças nas ações pedagógicas. Por fim apontamos que pensar a organização do espaço como um projeto educativo e promotor de experiências, torna-o potente na construção de conhecimentos matemáticos, convidando a pensar e planejar práticas pedagógicas com as crianças, que perpassem os conhecimentos das formas, dos traços, das quantidades, das relações e das transformações.

Referências

KUHLMANN JR, Moisés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.).
500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CARVALHO, Mara; RUBIANO, Márcia. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, M. C. S.; ALBUQUERQUE, S. S. de.; FOCHI, P. S. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância.In: **Revista Aleph**. Ano VII, n°19, Julho de 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília (DF): Ed. do Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei número 9.394/96. Brasília (DF): Ed. do Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília (DF): MEC/SEB, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KIEHN, Moema Helena de Albuquerque. **A Educação Infantil nos currículos de formação de professores do Brasil**. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em educação. Florianópolis: UFSC, 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: Por onde anda a Educação Infantil? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 17. N. especial, p. 11-21, jul/dez de 1999.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo and PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educ. Pesqui.* [online]. 2017, vol.43, n.1, pp.15-30.

LOPES, Celi Espasandin; GRANDO, Regina Célia. **Resolução de problemas na educação matemática para a infância**. UNICAMP , Campinas. 2012.

LORENZATO, Sérgio. **Educação infantil e percepção matemática**. 3ª Ed.rev. Campinas, SP. Autores Associados, 2011

CENÁRIO ATUAL DA PRODUÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE BIOLOGIA

Jéssica Blank Lopes[118]
jessblopes@hotmail.com
Thaís Ruas Viegas[119]
thaisviegas@msn.com
Raquel Lucques dos Santos[120]
raquellucquesdossantos@gmail.com
Gabriela Manzke Costa[4]
gabrielarmcosta@gmail.com

Resumo: O uso de modelos didáticos (MD) vendo sendo apontado como um recurso promissor no ensino das Ciências. Especialmente em se tratando do formato de ensino que buscamos em nossa sociedade moderna, onde devemos valorizar a importância dos conhecimentos de cunho biológico dentro das discussões de ciência e tecnologia. Ainda assim, a formação do professorado, em muitos casos, segue pautada pelo modelo tradicional e conteudista, sem grandes avanços metodológicos. Nesse sentido, o uso dos modelos didáticos é visto como uma importante alternativa mediadora entre o abstrato e o real, embora, dentro da disciplina de Biologia, seu uso não seja tão comum quanto em outras disciplinas. Uma vez que muitos alunos têm dificuldade de imaginar, a partir de imagens planas, uma estrutura em três dimensões, o uso dos MD se torna importante com o propósito de que esses estudantes possam observar detalhes os quais, analisando apenas figuras, presentes especialmente nos livros didáticos, eles o conseguem visualizar ou dar significado. Incorporado a essa ideia, com base em uma pesquisa quali-quantitativa, buscamos realizar um levantamento bibliográfico o qual retrata o estado da arte das publicações que versam sobre “Ensino de Biologia” e “Modelos didáticos” no site de pesquisa Google Acadêmico. De um total de 877 resultados oriundos dos termos pesquisados, foram selecionadas 63 publicações que tratavam do uso e construção de diferentes modelos e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. Esses trabalhos são datados entre 2006 e 2018 e foram publicados em diferentes formatos, desde resumos simples a teses de doutorado, assim como, versavam sobre diferentes temáticas dentro da Biologia. Observou-se também, em muitos casos, os modelos construídos se tratavam apenas da representação em três dimensões de imagens de livros didáticos ou ainda, se utilizavam de cores fantasiosas, não representando, portanto, as estruturas de forma fidedigna. Acredita-se que os professores de Biologia optem por essa reprodução do livro didático, pois ao longo de sua formação inicial foi preconizada uma formação desarticulada entre os saberes pedagógicos e os saberes específicos da área em questão, as Ciências Biológicas. Isto posto, para que muitos professores não tornem os MD apenas uma

[118] Instituto Federal sul-rio-grandense (IFSul) – *campus* Pelotas – Visconde da Graça, publicação se trata de um recorte do artigo final do curso de Especialização em Ciências e Tecnologias na Educação, da mesma instituição.
[119] IFSul- *Campus* Pelotas – Visconde da Graça. Colaboradora do trabalho
[120] IFSul- *Campus* Pelotas – Visconde da Graça. Colaboradora do trabalho
[4] IFSul – *Campus* Pelotas – Visconde da Graça. Orientadora

extensão do livro didático, desacreditando do potencial deste recurso, devemos olhar com atenção a maneira a qual está sendo trabalhada a sua formação pedagógica e vice-versa.
Palavras-chave: modelização, formação de professores, docência em ciências

Introdução

Enquanto disciplina escolar, a Biologia pode ser pautada por dois períodos no Brasil. Na primeira metade do século XX, onde o ensino tecnicista preconizava a formação de mão de obra (DUSO *et al*., 2013), contrapondo-se então, a uma abordagem desenvolvida após o início da Guerra-fria, estimulando a substituição do chamado "método tradicional" por um ensino considerado mais "ativo", visando uma maior autonomia do aluno para participar do processo de aquisição de conhecimento (KRASILCHICK,1987).

Apesar dessa visão ter sido descrita por Krasilchick no final da década de 80, a discussão ainda segue atual dentro do Ensino de Biologia. Mello (2000) já observava que a formação de professores continuava pautada, em muitos casos, por uma metodologia dita tradicional e conteudista. Justina e Ferla (2006) pontuam a necessidade da implementação de propostas que tornassem possível a efetiva construção do saber em Biologia, dentro do contexto do ensino formal. Independentemente de ser uma discussão, de certo modo, antiga, sabe-se que esse ainda é um assunto que está presente dentro dos cursos de formação de professores e ainda está longe de ser uma temática exaurida em um curto espaço temporal.

A disciplina de Biologia pode se tornar um tanto quanto cansativa e pesada para os estudantes, em especial para os do Ensino Médio. Acontece que o excesso de vocabulário técnico utilizado ao longo das aulas, pode criar esse afastamento por parte dos estudantes e, fazê-los pensar que a Biologia é apenas um amontoado de nomes que devem ser memorizados (KRASILCHICK, 2016). Outro fator a ser levado em consideração, diz respeito ao desafio de educar os jovens de modo a propiciar-

lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico, em meio a tantas distrações fora do espaço escolar. Nesse ponto, Marandino, Selles e Ferreira (2009) salientam o quanto a própria mídia pode fazer com que os estudantes vejam a disciplina de Biologia como desatualizada, uma vez que, os mesmos convivem com um *boom* de informações, neste caso, se enquadram as de cunho biológico, a apenas um clique de distância. Criando assim, novos desafios aos professores, prender a atenção dos alunos em sala de aula e tornar os conteúdos interessantes e palpáveis a esses estudantes.

Com base nisso, o uso de Modelos Didáticos (MD) vem encontrando seu espaço dentro do Ensino de Biologia e das Ciências da Natureza. Krasilchick (2016) observa que o estudante, por muitas vezes, tem dificuldade em imaginar, a partir de uma imagem planta, uma estrutura em três dimensões. Neste caso, o uso de modelos pode se tornar uma importante alternativa pedagógica, ou ainda, conforme as ideias de Pietrocola (2001), se tornar uma importante alternativa entre o abstrato e o real, favorecendo assim, o processo de ensino e aprendizagem. Apesar do o uso dos MD ainda não ser tão popular na Biologia, como é em outras disciplinas, como a matemática e a física, seu uso possui um papel significativo para o ensino das ciências em geral, sendo apontada como uma alternativa educacional promissora (DUSO, 2012).

Isto posto, o presente trabalho teve como objetivo realizar um levantamento do estado da arte das publicações que versam sobre o Ensino de Biologia e o uso de Modelos Didáticos.

Percurso metodológico

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa. Sendo qualitativa no momento em que analisa os dados aqui relatados, como casos particulares e específicos, buscando assim, a compreensão dos mesmos (MINAYO, DESLANDES e GOMES, 2016). E quantitativa à medida que os analisa em porcentagem, observando fatores em comum, transformando-os assim, em dados numéricos (RAMPAZZO, 2005). De modo a concluir os objetivos propostos, foi realizada uma revisão bibliográfica que retrata o estado da arte dos artigos que

versam sobre “Ensino de Biologia” e “Modelos didáticos” presentes site de pesquisa Google Acadêmico em 11 de janeiro de 2019. Optou-se por esse site de busca, por se tratar de uma ferramenta gratuita, de fácil acesso a todos os estudantes, em diferentes níveis de ensino, independentemente de sua condição socioeconômica. E, principalmente, por ser o site de busca que apresentou um número de resultados passível de análise em um curto espaço temporal, diferentemente de outros, em que os resultados foram superiores a dez mil trabalhos.

Nessa data, os dois termos citados foram pesquisados no site, de maneira simultânea e todas as páginas com resultados, foram impressas e posteriormente analisadas uma a uma. Para a realização do presente estudo, foram considerados apenas os trabalhos que versavam sobre o uso e construção de modelos didáticos, assim como, a sua importância no processo de ensino e aprendizagem dentro do Ensino de Biologia. Deste modo, os resultados foram organizados em ordem numérica e separados por temática, tipo de documento e ano de publicação, conforme observa-se nos resultados.

Para uma melhor análise, os artigos foram catalogados entre 001 e 063.

Resultados e discussão

No momento em que foi realizada a busca, obteve-se um total de 877 resultados oriundos dos termos em questão, entre os quais, foram selecionadas 63 publicações que versaram sobre a temática e os parâmetros citados anteriormente, descritos abaixo.

Com relação a temática dos MD, foram encontrados os seguintes resultados: citologia, 20 trabalhos; genética, 15; zoologia, 7; embriologia, 6; anatomia, 5; botânica, com 3; diversos (com mais do que um tema por trabalho), 2; e, com um trabalho cada, síntese proteica, parasitologia, microrganismos, fungos e fotossíntese. Neste caso, observa-se que do total de 63 publicações analisadas, aproximadamente 72% são relacionadas a estruturas ou organismos de tamanho

microscópico, ou seja, que não conseguimos observar a olho nu. Assim sendo, o uso dos MD permite que os estudantes visualizem, em três dimensões, estruturas as quais possivelmente só seriam vistas nos livros didáticos. Isto posto, podemos observar a importância do uso e construção dos MD, especialmente em se tratando da realidade das escolas públicas brasileiras, onde, em muitos casos, os estudantes não possuem acesso a laboratórios de ciências e aulas práticas voltadas a diferentes temas ou, em outros casos, tão pouco têm acesso ao uso do livro didático, corroborando, portanto, com as ideias de Krasilchick (2016) acerca do uso dos MD.No tocante ao tipo de documento, a grande maioria dos trabalhos se apresenta no formato de artigo, num total de 31 publicações, seguido por 14 resumos expandidos, 8 resumos simples para eventos, 6 trabalhos de conclusão de curso (TCC), 2 teses de doutorado, e, com uma publicação cada, monografia de especialização e dissertação de mestrado. Apesar de que aproximadamente 49% das publicações serem artigos, observamos que o assunto tem sido tratado em diferentes tipos de produção e níveis de ensino, corroborando a ideia de Justina e Ferla (2006) sobre a importância da produção dos modelos e de estudos que discorram acerca dessa prática.

Quando analisamos os anos de publicação desses trabalhos, observamos que os trabalhos são datados dos últimos 12 anos, ou seja, publicados entre 2006 e 2018. Estas datas corroboram a ideia de Duso (2012), quando o autor afirma que o uso de modelos dentro do Ensino de Biologia ainda não alcançou o mesmo espaço, ao passo em que é comparado a outras disciplinas, como a matemática e a física, onde o uso dos MD é mais frequente e, de certo modo, já faz parte do cotidiano escolar. Levando em consideração o fato de que desde a década de 60, Mario Bunge aborda a temática (PIETROCOLA, 2001), o fato de que os trabalhos voltados ao ensino de biologia e os MD começam a aparecer em 2006, confirma então, como essa é uma área de estudos ainda em desenvolvimento.

De modo geral, é importante destacar o número expressivo de publicações, maior de 50%, onde os MD apenas eram uma representação em três dimensões da imagem presente em livros didáticos. Assim como, dentre todas as publicações, observa-se o fato de que as mesmas não apresentam legendas identificando cada estrutura ou tão pouco, fazem o uso de proporção entre a estrutura real e a retratada

no modelo. Nestes casos, é ainda mais importante a correta visualização de que os modelos são representações das estruturas ou somente parte de um processo dinâmico, conforme salienta Krasilchick (2016), de forma a não criar concepções errôneas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes os quais os utilizarem. Dentre os fatores que podem ajudar a melhorar então, esse processo, se dá no momento no qual os estudantes participem da construção e criação dos MD, como destaca o artigo 044 em acordo com as ideias de Krasilchick (2016).

Um dos aspectos que podem favorecer essas limitações na construção dos MD, se deve ao fato de, apesar dos esforços, a formação de professores ainda preconiza uma formação desarticulada entre os saberes específicos e os saberes pedagógicos. De acordo com Imbernón (2016) é bastante óbvio que o professorado atuante no Ensino Médio e de todas as etapas de ensino, precisam dominar os conteúdos, mas também precisam assimilar alguns conhecimentos psico-sócio-pedagógicos, que de mesmo maneira, serão, talvez até, os mais importantes em sua atuação profissional. Mello (2000) salienta a falta de interesse, em muitas vezes, dos próprios formadores do professorado, a uma formação mais voltada ao conhecimento específico ou a pesquisa dentro de cada área, como podemos observar:

> Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica (MELLO, 2000, p. 100).

Dentre os fatores os quais permitem essa formação desarticulada, também podemos levar em consideração o fato de que nem todas as universidades possuem espaços únicos para todos os cursos ofertados, ou seja, em alguns casos, podemos ter *campus* distintos para formação pedagógica e a formação específica dentro dos

cursos de licenciatura, fortalecendo então, a distância entre esses saberes na formação inicial dos professores, ainda nos dias de hoje. Fazendo com que, em dada disciplina o estudante apenas se foque as questões específicas e, em outras, trabalhe apenas com a questão pedagógica, raramente havendo um diálogo entre essas abordagens.

Considerações finais

Apesar do número considerável de publicações resultantes da pesquisa, os trabalhos que efetivamente versam sobre o Ensino de Biologia e Modelos didáticos são considerados baixos, aproximadamente 8% do total. Fato este que denota a importância da continuidade da pesquisa e produção de material referente ao assunto, especialmente em se tratando da importância a qual os MD podem adquirir no processo de ensino-aprendizagem dentro do ensino básico.

Observa-se a importância da articulação dos saberes ao longo da formação inicial de professores, neste caso, especialmente dos professores de Biologia. Essa combinação pode permitir um melhor uso e produção dos MD em sala de aula, o que pode, portanto, melhorar a compreensão dos estudantes em certas disciplinas, especialmente aquelas nas quais são estudadas estruturas de tamanho diminuto.

Posto que esse seja um assunto considerado atual dentro do Ensino de Biologia, observamos a necessidade de uma padronização na construção desses MD, especialmente em se tratando de legendas e proporção das estruturas observadas.

Por fim, estudos voltados ao uso e construção de modelos didáticos seguem sendo necessários e importantes dentro do contexto da educação brasileira.

Referências

DUSO, Leandro. O uso de modelos no ensino de biologia. **Encontro De Didática E Prática De Ensino.** Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012. p. 432-441.

DUSO, L. [et al] Modelização: uma possibilidade didática no ensino de biologia. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. 2013. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172013000200029&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mai.2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

JUSTINA, Lourdes Aparecida Della; FERLA, Maurício Ricardo M.R.A. **Utilização de Modelos Didáticos no Ensino de Genética - Exemplo de Representação de Compactação do DNA Eucarioto**. Arquivos do MUDI, Paraná, 2006

KRASILCHICK, Myriam. **O Professor e o Currículo das Ciências**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4.ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

MELLO, G. N. DE. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. Revista** São Paulo em Perspectiva, São Paulo, 2000 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 mai.2019..

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

PIETROCOLA, Maurício. (Org.). **Ensino de física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora**. Florianópolis: UFSC, 2001. p. 33-52.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM EM FÍSICA

Jesús Ramón Briceno[121,2]
jesusrbb@gmail.com
Yasmelis Herminia Rivas[122]
rivasyasmelis@gmail.com
Hebert Elias Lobo [123,2]
helobos.brasil@gmail.com

Resumo: A resolução de problemas em Física sempre representou uma grande dificuldade para um número muito elevado de alunos que, na maioria dos casos, possuem um conhecimento muito superficial do assunto, sendo este, por sua vez, de valor científico limitado e mesmo quando eles têm o conhecimento teórico de que precisam, falta-lhes uma estrutura metodológica organizada que lhes permita enfrentar com sucesso a resolução do problema enfrentado. Limitando-se, em muitos casos, à simples redação de uma fórmula na esperança de que isso lhes permita resolver a situação, apresentando a situação que disse fórmula, muitas vezes não tem qualquer relação com o problema em si, ou não está em conformidade com as condições estabelecidas no contexto. Portanto, isso, está pesquisa se propôs alcançar a implementação de uma sequência lógica que permita abordar a resolução de problemas de Física de forma descritiva, organizada, sistemática e significativa, a qual será coordenada e integrada em um livro de texto de orientação ou referência para os alunos e particularmente para os professores e para aqueles que estão em processo de formação nesta especialidade. O texto é dividido em duas partes, a primeira das quais corresponde a todos os elementos teóricos que se uniram para formar a concepção lógica estruturada que permitiu abordar a resolução de problemas no domínio do conhecimento da Física, a segunda parte foi formado pela aplicação da estrutura implementada em uma das áreas específicas da Física. Para obter a estrutura, utilizou-se uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, sendo a primeira caracterizada pela utilização de uma técnica descritiva e a parte qualitativa apoiada, ontologicamente e epistemologicamente, em fenomenologia e hermenêutica. As informações foram obtidas por meio de entrevistas estruturadas, questionário, aplicação de situações problemáticas típicas e entrevistas em profundidade com os protagonistas, representados por alunos e professores selecionados com o critério denominado bola de neve. A triangulação como contraste forneceu credibilidade e validade ao procedimento. O produto foi avaliado por especialistas no campo da didática de Física foi aplicada a uma mostra casual de alunos com resultados satisfatórios em

[121] Instituto de Matemática, Estatística e Física (IMEF) – Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF). Professor visitante. Universidade Federal de Rio Grande – Brasil
[122] **CRINCEF - Centro Regional de Investigaciones en Ciencias, su Enseñanza y Filosofía – ULA-NURR - Venezuela**
[123] CIEFI - Comunidade de Indagação em Ensino de Física Interdisciplinar – FURG; IE - Instituto de Educação – Programa de Pós-graduação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGEC). Professor visitante. Universidade Federal de Rio Grande - Brasil

relação aos conteúdos tratados e a aplicação da ferramenta proposta para a resolução de problemas em Física.

Palavras-chave: Resoluas-chave: produto foi avaliado por especialistas no campo da didática de Física foi a.

Introdução

No estudo de a Física, a resolução de problemas constitui peça-chave, uma vez que o entendimento dos argumentos de interesse, bem como as avaliações realizadas no decorrer do desenvolvimento dos temas, está quase totalmente envolvidos com a resolução de problemas.

Tais avaliações costumam ser construídas quase exclusivamente com problemas típicos do livro didático adotado, onde todos os elementos perturbadores e complexos são removidos e as situações idealizadas, resultando em problemas com enunciados artificiais, sui generis e descontextualizados. Para que o aluno possa resolvê-los, o professor segue um caminho bem conhecido, baseado em: apresentação do conteúdo no quadro, resolução de problemas-modelo, atribuição como tarefa de alguns problemas e depois aplicação da respectiva avaliação. Esse modelo, que pouco mudou nas últimas décadas, enfrentou críticas severas e bem fundamentadas em pesquisas educacionais sobre resolução de problemas (*Briceño y Rivas, 2018*; Muñoz, 2014, Moreira, 2014 e Rosenzweig, García, Torres, Galindo, Noguera et ál., 2005). A maioria dos alunos nem sequer adquire as habilidades e capacidades para resolver problemas, muito menos os conceitos e princípios físicos envolvidos na temática, fato evidenciado por vários autores e diversos testes padronizados de avaliação do conhecimento (Ocampo, Martínez, de las Fuentes, Zataraín, 2014 e EURYDICE, 2012)

As declarações são indicativas de que algo não está indo bem no proceder na assimilação e surgimento do conhecimento em Física, é necessário enfatizar o que foi mencionado por Pogiolli (citado por Omar et al, 2018), em relação às estratégias para resolver os problemas. Ele estabeleceu que as estratégias de resolução de

problemas se referem às operações mentais usadas pelos alunos para pensar sobre a representação de metas e dados, a fim de transformá-los e obter uma solução;

Desenvolvimento

De acordo com alguns autores (Reif, F., & Heller , J. I.1982, Polya, 1945,) as estratégias para resolução de problemas incluem métodos heurísticos, algoritmos e processos de pensamento divergentes, eles consideram também que os tipos de conhecimento necessários para resolver um problema incluem: conhecimento declarativo (conceitual), conhecimento linguístico, referenciado à linguagem como palavras, frases, frases, entre outros; conhecimento semântico, isto é, significado de palavras ou termos; Conhecimento esquemático, que se refere a diferentes tipos de problemas; conhecimento processual, isto é, os algoritmos ou operações necessários para resolver o problema; conhecimento estratégico que se refere aos tipos de conhecimento e métodos heurísticos.

Também é importante que os alunos tenham uma concepção clara do que é ou do que representa um problema na física, é que adquiram uma estrutura metodológica organizada para que possam enfrentar com sucesso a resolução de tais problemas, enquanto para eles, aqueles sempre representaram uma grande dificuldade para um número muito elevado de estudantes, devido à falta de uma estrutura organizada como forma de proceder, e ao conhecimento adequado envolvido nesse processo decisório.

Para cumprir o objetivo geral do trabalho que consiste a implementação de uma estrutura metodológica que permite confrontar a resolução de problemas de física de forma descritiva, organizada, sistemática e significativa, para ser integrado em um texto orientador para estudantes e professores e para aqueles que estão em processo de treinamento nesta especialidade. Utilizou-se uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, a primeira caracterizada pelo uso de uma técnica descritiva e a parte qualitativa apoiada, ontológica e epistemologicamente, em fenomenologia e hermenêutica.

As informações foram obtidas por meio de entrevistas estruturadas, questionário, aplicação de situações problemáticas típicas e entrevistas em profundidade com os protagonistas, representados por alunos e professores

selecionados com o critério denominado bola de neve. A triangulação como contraste forneceu credibilidade e validade ao procedimento.

Conclui-se que a contribuição deste trabalho é concreta ao se analisar de forma analítica e estendida um conjunto de trabalhos sobre o comportamento de estudantes com conhecimentos de diferentes graus na resolução de problemas de física, além de ter estudado em profundidade de forma comparativa descritiva. o comportamento de especialistas ao resolver problemas de Física.

O produto foi avaliado por especialistas no campo da didática de Física e posteriormente foi aplicada a uma mostra casual de alunos de várias instituições de ensino média, com resultados satisfatórios em relação aos conteúdos tratados e a aplicação da ferramenta proposta para a resolução de problemas em Física.

Referências

BRICEÑO, J y Rivas, Y. (2018). La Incidencia de la Dimensión Afectividad en la Dialógica del Docente de Física. **ACADEMA**. Año 18 nº 41. Julio- Diciembre 2018. Trujillo-Venezuela.

CEDEÑO, Francisco; Caballero, Hernán; Molina, Silvio e Macías, Miguel (2018). Resolución de problemas estrategia didáctica de Poggioli para mejorar el aprendizaje de matemática en la educación superior, **Revista Atlante**: Cuadernos de Educación y Desarrollo (noviembre 2018). En línea: https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/11/resolucion-problemas-poggioli.html //hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1811resolucion-problemas-poggioli

EURYDICE (2012). **La enseñanza de las ciencias en Europa: políticas nacionales, prácticas e investigación**. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural P9 Eurydice Avenue du Bourget 1 (BOU2), B-1140 Bruselas. ISBN 978-92-9201-285-4. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice. Consultado el 18 de febrero del 2018.

MOREIRA, M. (2014). Enseñanza de la física: aprendizaje significativo, aprendizaje mecánico y criticidad. **Revista de Enseñanza de la Física**. Vol. 26, No. 1, Dic. 2014, 45-52.

MUÑOZ, S. (2014). **Análisis de las dificultades en la comprensión de la cinemática en Bachillerato. Trabajo fin de Master**. Barcelona. Unversidad Internacional de la Rioja. Disponible en: https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2719/paricio%20mu%C3%B1oz.pdf?sequenc e=1. Consultada el 26 de febrero del 2018.

POLYA, G. (1945). **How to solve it.** Garden City, NY:Doubleday.

REIF, F., & Heller , J. I. (1982). Knowledge structures and problem solving in **physics. Educational Psychologist**, 17(2), 102-127.

ROSENZWEIG, P., García, V., Torres, J., Galindo, h., Noguera, A., Grisolía, M., Briceño, J. Y Escalona O. (2005). **Las tres marías. Caracas**: C.A. Editora El nacional.

MODELOS DIDÁTICOS COMO APOIO NO ENSINO DOS SISTEMAS EXCRETOR E REPRODUTORES DE AVES

Jonatan Egewarth[124]
egewarthjonatan@gmail.com
Carina Sinnott Duarte[125]
carinasinnott@gmail.com
Renata Knorr Ungaretti Fernandes[126]
biologarenataungaretti@gmail.com
Gabriela Manzke Costa[127]
gabrielarmcosta@gmail.com

Resumo: O presente trabalho busca apresentar a utilização e avaliação da utilização de dois modelos didáticos funcionais contemplando os sistemas excretor e reprodutores das aves. Busca, também, apresentar as concepções gerais sobre esta classe trazidas por oito discentes do curso superior de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas – Visconde da Graça. Estes modelos didáticos foram apresentados em uma aula para a disciplina de Zoologia dos Vertebrados II. Foram construídos dois modelos de aves, um macho e uma fêmea, para diferenciar os sistemas reprodutores. A metodologia utilizada foi qualitativa e quantitativa, com o método de pesquisa-ação, cujo instrumento de pesquisa foi um questionário. Pode-se considerar que o uso de modelos didáticos contribuiu em um melhor entendimento acerca dos Sistemas Excretor e Reprodutores das aves, tanto em relação à anatomia interna quanto à fisiologia dos órgãos relacionados; além disso, pode-se concluir também que os docentes em formação demostraram entendimento e clareza quanto a vários aspectos relacionados às aves, em especial sua importância ecológica.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, modelos representacionais, contextualização.

Introdução

[124] Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – *Campus* Pelotas – Visconde da Graça.
[125] Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – *Campus* Pelotas – Visconde da Graça.
[126] Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – *Campus* Pelotas – Visconde da Graça.
[127] Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Pelotas – Visconde da Graça.

No ensino de diversas disciplinas, as aulas práticas são utilizadas como complementares à teoria. Em se tratando de animais vertebrados, aulas práticas com a utilização de material biológico nem sempre são viáveis, por conta da bioética. Sem aulas práticas, o entendimento anatômico e fisiológico do animal em questão pode ficar comprometido e incompreendido. Deste modo, a utilização de modelos didáticos pode corroborar com o aprendizado dos estudantes, como relatam Justina e Ferla, tomando o lugar do material biológico. De acordo com Giordan, Vecchi (1996), um modelo é uma representação de algo específico que queremos abordar, seja um conceito ou estrutura, como um órgão ou sistema, que será representado pelo modelo, contribuindo para uma melhor compreensão. Além da contemplação morfológica e anatômica, há a possibilidade de o modelo didático ser funcional, adquirindo mais um diferencial. Além disso, vale ressaltar a potencial relação interdisciplinar que pode ser estabelecida pelos docentes ao estudar-se sobre determinada classe de Cordata, como sua relação com o cotidiano dos alunos e com a ecologia. Desta maneira, é importante estabelecer relações de contextualização entre o conteúdo trabalhado e o dia-a-dia. O interesse dos estudantes pelos conteúdos de aula é despertado pela utilização de observações, jogos, aulas de campo, experimentação, diferentes fontes textuais na obtenção e na comparação das informações, assim como modelos anatômicos, por exemplo. Além disso, essas diferentes metodologias conferem sentidos à natureza e à ciência que não são obtidos ao se estudar, apenas, por um livro teórico e por aulas expositivas (ANDRADE, MASSABNI, 2011; COSTA, LINS, 2013; LIMA, BRAGA, 2014). Desta maneira, o presente trabalho busca apresentar a utilização e avaliação da utilização de dois modelos didáticos funcionais contemplando os sistemas excretor e reprodutores das aves. Busca, também, apresentar as concepções gerais sobre esta classe trazidas por oito discentes do curso superior de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas – Visconde da Graça. Estes modelos didáticos foram apresentados em uma aula para a disciplina de Zoologia dos Vertebrados II. O problema de pesquisa é de que forma modelos didáticos podem servir como apoio em aulas expositivas, na ausência de aulas práticas com material biológico, e quais as concepções prévias de estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas sobre a Classe Aves.

Desenvolvimento

A metodologia utilizada foi qualitativa e quantitativa. Segundo Souza e Kerbauy (2017), estes dois métodos separadamente podem não ser suficientes para compreender-se de maneira integral os resultados do trabalho. Deste modo, as autoras sugerem que estas duas abordagens sejam utilizadas como complementares, de forma a proporcionar uma maior abrangência investigativa de resultados e conclusões acerca do problema estudado.

O método utilizado foi o de pesquisa-ação, pois os autores atuaram diretamente com os estudantes que participaram da pesquisa. O instrumento de pesquisa foi um questionário. Segundo Parasuraman (1991), o questionário é uma lista de perguntas elaborado para gerar dados a serem analisados e discutidos, contemplando os objetivos de um projeto, sendo um instrumento de coleta de dados importante na pesquisa científica, principalmente nas ciências sociais, como a área da educação.

Foram construídos dois modelos representacionais didáticos de aves, um macho e uma fêmea, para diferenciar os sistemas reprodutores. O professor, tendo a oportunidade de lecionar utilizando-se um modelo anatômico para auxiliar nas aulas, de uma maneira lúdica, didática e interativa, proporcionará aos alunos a atuação ativa em seu processo de ensino- aprendizagem, deixando de ser somente um agente passivo (GIOPPO et al., 1998; ORLANDO et al., 2009; DA SILVA et al., 2014).

Os dois modelos didáticos (um macho e uma fêmea, para diferenciar os sistemas reprodutores) foram construídos a partir de materiais reutilizáveis e de baixo custo, como isopor, papel, tinta têmpera, canudos plásticos, mangueiras plásticas, e cola P.V.A., demonstrando que a elaboração de modelos didáticos não é necessariamente algo custoso, além de reutilizar materiais que seriam resíduos sólidos. Atualmente, a elaboração de modelos anatômicos com materiais de baixo custo, assim como outras atividades práticas, distintas da maneira tradicional de se

dar aula, corrobora com o ensino-aprendizado, enaltecendo a compreensão e entendimento de todas as estruturas do sistema, assim como a localização e função de seus órgãos (BUCAREY, ÁLVAREZ, 2006).

Primeiramente, foi apresentada uma aula expositiva e dialogada sobre Sistemas Excretor e Reprodutores. Após a aula expositiva, deu-se início à aula prática, com os modelos produzidos. Segundo Perticarrari et al. (2011), a associação entre teoria e prática mostra-se importante na construção do conhecimento dos alunos.

A definição de aula prática é a aula em que a teoria é trabalhada de maneira prática, executável, que traz a utilização de objetos, instrumentos, modelos representacionais e substâncias, que permitem aos alunos participarem ativamente da construção do seu conhecimento, trazendo-lhes singularidade e capacidade de explicar e compreender o que anteriormente para eles apenas fazia parte do senso comum (ARAÚJO, 2008). Apresentou-se aos colegas os dois sistemas, aos quais deveriam fixar o nome das estruturas e órgãos correspondentes, com o auxílio dos professores.

Após esta dinâmica, demonstrou-se a capacidade funcional dos modelos didáticos, indicando os caminhos percorridos pelos produtos dos referidos sistemas, através de fluidos usados como modelos representacionais para excretas nitrogenadas, sêmen e ovo. No modelo didático feminino, foi demonstrado o caminho percorrido pelo ovo, explicando ao mesmo tempo de que forma e em que parte do sistema reprodutor o ovo vai tomando sua forma e composição.

Posteriormente, aplicou-se um questionário, a oito pessoas, de caráter qualitativo. As perguntas do questionário foram: 1. O que as aves significam para você?; 2. Quando falamos em aves, qual é a primeira da qual você lembra?; 3. Você cria alguma ave em casa, ou conhece alguém que crie? Se sim, qual (is) ave (s)?; 4. Independentemente de onde você estiver, o encontro com as aves é certo. Com um pouco mais de atenção, é possível observá-las diariamente, seja em florestas, campos, parques e até mesmo em grandes centros urbanos. Em sua cidade, qual o local que você mais as observa?; 5. Você considera que as aves são importantes para o ecossistema? Por que devemos preservar as aves?; 6. Quanto à utilização de modelos didáticos como material de ensino, você considera importante e relevante o uso destes meios, visando o melhor aprendizado dos alunos? Por quê?; 7. Diante da

aula de hoje, você considera ter compreendido melhor com a utilização do modelo didático o conteúdo trabalhado? Por quê?

Quanto às respostas da primeira pergunta, pôde-se classificá-las em três critérios abordados: i) beleza; ii) importância; e iii) anatomia e fisiologia. Quanto ao primeiro critério, três pessoas o elencaram. O segundo critério foi abordado por seis pessoas, sendo que destas seis, uma ressaltou seu potencial uso como alimento e três sua importância ecológica: duas como dispersores de sementes e uma como polinizadores.

Nas respostas da segunda pergunta, três pessoas citaram a galinha e uma citou o frango, aves estas utilizadas na indústria alimentícia, seja para a obtenção de ovos ou de carne. As demais respostas parecem ter valor afetivo às aves, de modo que as respostas foram “cocota”, águia e pomba (embora a última possa estar ligada à grande quantidade em centros urbanos, e seu potencial incômodo). Uma pessoa respondeu “vôo”, demonstrando não ter havido plena compreensão da pergunta pela pessoa.

A terceira pergunta apresenta que metade dos questionados têm aves em casa, dentre estas: calopsita, periquito, galinha, “cocota”, sabiá e arara-vermelha (ameaçada de extinção), sendo que calopsita foi a resposta de duas pessoas e periquito de três. A outra metade dos questionados não têm aves domesticadas, mas duas destas pessoas têm conhecidos que têm as seguintes aves: galinha, pato, codorna e periquito.

Dos locais em que mais avistam aves, cinco pessoas responderam que avistam em árvores. Duas pessoas responderam que veem sobre os fios da rede elétrica. Estas são respostas bem específicas, de maneira que podem ser contempladas pelas três demais respostas: praças (duas pessoas), Campus da instituição de ensino (duas pessoas) e centro da cidade (uma pessoa).

Quanto à importância das aves para os ecossistemas, todas as pessoas responderam que consideram importantes, de modo sete pessoas citaram algumas das importâncias ecológicas desempenhadas pelas aves, como controle biológico de

insetos, equilíbrio ecológico dos ecossistemas (4 pessoas), dispersão de sementes (3 pessoas), relações na cadeia alimentar (2 pessoas) e bioindicadores de peixes.

As duas últimas questões referiam-se à utilização de modelos didáticos para o ensino, e todas as respostas foram positivas. Na questão seis, seis pessoas justificaram que os modelos didáticos auxiliavam na melhor visualização das estruturas e órgãos dos sistemas. As outras respostas estavam atreladas à diversificação de metodologias para o ensino, aproximação do conteúdo aos alunos e o contato dos mesmos com o conteúdo abordado.

A última questão tratava da melhor compreensão ou não por parte dos questionados com a utilização do modelo didático. Todos responderam que compreenderam melhor, sendo que foram expressos dois critérios. Um deles, abordado por três pessoas, traz que puderam compreender com maior clareza e dinamicidade os conceitos. Outro critério foi a melhor visualização da localização dos órgãos e do funcionamento dos mesmos, abordado em cinco respostas.

Considerações finais

Pode-se considerar que, conforme os dados coletados e os resultados obtidos e apresentados anteriormente, o trabalho contribuiu com um melhor entendimento acerca dos Sistemas Excretor e Reprodutores das aves, tanto em relação à anatomia interna quanto à fisiologia dos órgãos relacionados. Pode-se concluir ainda, que os docentes em formação demostraram entendimento e clareza quanto a vários aspectos relacionados às aves, em especial sua importância ecológica, apresentando grande potencial interdisciplinar no ensino e abordagem do referido conteúdo.

Referências

ANDRADE, M.L.F.; MASSABNI, V.G. **O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências**. Ciência e Educação, v.17, p . 385-54, 2011.

ARAÚJO, A.O. **O uso do tempo e das práticas epistêmicas em aulas práticas de química**. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação – UFMG, Belo Horizonte - MG, 2008.

BUCAREYS, S., ALVÁREZ, L. **Metodología de construcción de objetos de aprendizaje para la enseñanza de Anatomía Humana en cursos integrados**. International Journal of Morphology, v.24, n.03, p. 357-362, 2006.

COSTA, G.B.F.; LINS,C.C.S.A. **O cadáver no ensino da anatomia humana: uma visão metodológica e bioética**. Revista Brasileira de Educação Médica, v.36, n.3, p.369-73, 2012.

DA SILVA, A.A. et al. **O uso do biscuit como ferramenta complementar ao ensino de anatomia humana: um relato de extensão universitária**. Revista Ciência em Extensão, v.10, n.02, p.47-54, 2014.

GIOPPO, C.; SCHEFFER, E. W. O.; NEVES, M. C. D. **O ensino experimental na escola fundamental: uma reflexão de caso no Paraná**. Educar, n.14, p.39-57, 1998.

GIORDAN, A; VECCHI, G. **Do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos**. Porto Alegre: Artemed; 1996.

JUSTINA, L. A. D.; FERLA, M. R. **A Utilização de Modelos Didáticos no Ensino de Genética - Exemplo de Representação de Compactação do DNA Eucarioto**. Arq Mudi. 2006;10(2):35-40.

LIMA, R. A.; BRAGA, A. G. S. **A relação de educação ambiental com as aulas de campo e o conteúdo de biologia no ensino médio**. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental, v.18, n.04, p. 1345-1350, 2014.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PERTICARRARI, A; TRIGO, F.R.; BARBIERI, M.R. **A contribuição de atividades em espaços não formais para a aprendizagem de botânica de alunos do Ensino Básico**. Ciência em Tela, v.04, n.01, 2011.

ORLANDO, T. C. et al. **Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de Biologia Celular e Molecular no Ensino Médio por graduandos de Ciências Biológicas**. Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular, v.01, n. 01, p.01-17, 2009.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. **Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Juliana de Pinho Ferreira
julianapinhof@gmail.com

Resumo: O presente trabalho constitui-se como uma pesquisa descritiva que tem como principal objetivo abordar as questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos no contexto da sala de aula. Para isso, foi feita uma breve análise histórica dos principais métodos de ensino utilizados, destacando o método tradicional, na qual as crianças não se encontram no centro dos planejamentos, tendo papel irrelevante na aquisição dos conteúdos e o método construtivista que passa a valorizar o aluno e dar ênfase para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Para poder compreender melhor o processo de aprendizagem é necessário ter a linguagem como seu principal elo, tendo em vista que as interações e as práticas sociais influenciam diretamente no ensino e no desenvolvimento do aluno. Através dessas interações é que o professor irá construir o seu planejamento, de maneira que valorize os conhecimentos prévios dos estudantes, seus interesses, curiosidades, contextos, gostos e dúvidas. Nesse sentindo, saber diferenciar e articular os conceitos espontâneos (conhecimentos adquiridos no cotidiano de maneira informal) e os conceitos científicos (conhecimentos adquiridos em situações formais de ensino, com intencionalidade), torna-se ao mesmo tempo em que essencial, um desafio para o docente. Sendo assim, é de suma importância que o professor saiba reconhecer os níveis de desenvolvimento dos seus alunos para poder criar estratégias de ensino e contribuir no processo aprendizagem. Vygotsky (1991), afirma que existe a zona de desenvolvimento real - sendo tudo aquilo que a criança já pode realizar sozinha, tudo o que ela aprendeu - zona de desenvolvimento potencial - na qual a criança ainda necessita de auxílio de um mediador, pois a aprendizagem não está consolidada – e a zona de desenvolvimento proximal - quando o aluno não conseguiu apropriar-se das informações ainda. Portanto, para poder compreender o processo de ensino e aprendizagem é necessário levar em consideração uma série de fatores que irão influenciar diretamente do desempenho do aluno, cabendo ao professor saber mediar esses elementos.

Palavras-chave: construtivismo, escola tradicional, educação.

Introdução

Falar do processo de ensino e aprendizagem dos alunos é repensar sobre a construção do espaço da sala de aula, refletir sobre as práticas docentes e estudar as concepções pedagógicas. Muito de debate nos cursos de licenciatura sobre a elaboração de planos de aula e planejamentos significativos para os estudantes.

Entretanto, para isso, é necessário refletir e questionar-se sobre a forma como o aluno aprende e os métodos que se pode utilizar para contribuir positivamente nesse processo.

Segundo Corsino (2007) a linguagem é o principal elo no processo de ensino, havendo a necessidade de articulação entre as práticas sociais, os processos interativos, o intercâmbio social, o pensamento generalizante, os conceitos espontâneos e científicos, além da transferência do plano de ação para o plano da linguagem. Isso significa que para o aluno aprender, existe uma soma de fatores que devem ser levados em consideração e repensados na elaboração do planejamento.

Nesse sentindo, o processo de ensino e aprendizagem é um conjunto de ações e interações comportamentais que são estabelecidas entre o docente e o discente e que não podem ser interpretadas isoladamente, pois complementam-se. Essas interações podem tanto contribuir para a aquisição do conteúdo, sendo uma aprendizagem significativa para o aluno, como podem, também, tornar-se barreiras e obstáculos nesse processo, dificultando a aprendizagem desse.

Diante disso, busco em minha pesquisa, problematizar o processo de aprendizagem vivenciado no contexto das salas de aula, visando promover a formação integral de cidadãos críticos e reflexivos. Para isso, faço um breve resumo dos diferentes métodos de ensino que foram sendo utilizados e modificados no decorrer dos séculos, possibilitando um olhar ainda mais atento e sensível para a relação estabelecida entre professores e alunos.

Metodologias de Ensino

Os métodos de ensino correspondem as ações, os planejamentos e as relações que o docente irá estabelecer na sala de aula. Nesse sentindo, eles buscam atingir objetivos pré-estabelecidos pelo professor e revelam suas concepções de infância, aprendizado e currículo. Entre os métodos mais debatidos e

questionados ao longo da história da educação, destaco o método tradicional, na qual foi utilizado em larga escala e persiste até os dias de hoje.

Durante muitos anos o docente foi visto como uma figura autoritária e como único detentor do saber, limitando a relação entre professor e aluno às quatro paredes da sala de aula. De acordo com Mizukami (1986), atribuía-se ao sujeito um papel irrelevante no processo de aquisição do conhecimento, não havendo espaço para dúvidas, questionamentos ou reflexões. Os estudantes, enfileirados, deveriam somente escutar o que o professor tinha a dizer e memorizar os conteúdos trabalhados na sala de aula, sendo muito comum a aplicação de punições, sejam elas físicas ou psicológicas para aqueles que não se enquadrassem no método de ensino tradicional.

Entretanto, fundamentando-se no iluminismo, o construtivismo passa a ganhar espaço nas salas de aula, a medida em que reconhece que o conhecimento se dá a partir das interações do sujeito com o meio e das relações que ele constrói. É importante que o educando pense nesses sujeitos, como sujeitos ativos e que são capazes de intervir no meio ao qual frequentam, pois eles também criam, recriam e transforam culturas. Nesse sentindo, segundo Piaget (1994) a pedagogia não é uma simples aplicação do saber psicológico, é estar aberto para conhecer quem são seus alunos, resultando na valorização das suas falas, pensamentos, expressões, dúvidas, brincadeiras e produções, transformando o ambiente da sala de aula em um espaço de troca de saberes.

Por sua vez, o método Montessori[128], com foco voltado para o desenvolvimento na primeira infância, acredita que o processo de ensino e aprendizagem deve ser desenvolvido espontaneamente a partir das experiências e vivencias da criança na sala de aula. Sendo assim, a criação de ambientes adequados e com diferentes tipos estímulos, tonar-se fator essencial nesse processo, ao mesmo tempo que um desafio, pois o professor não deve interferir ou influenciar nas escolhas tomadas pelas crianças. Portanto, compreende que o aprendizado é uma conquista do aluno, tendo em vista que devido a sua liberdade,

[128] Informações disponíveis em: https://larmontessori.com/o-metodo/

ele passa a realizar atividades que despertam o seu interesse, de forma que os conteúdos e conhecimentos tornam-se significativos.

Repensando as Práticas Docentes

Falar do processo de ensino e aprendizagem é refletir sobre as práticas docentes, de forma que o professor pense nos seus alunos como sujeitos ativos que participam da construção dos ambientes de aprendizagem e que neles interferem. Sendo assim, a linguagem torna-se o principal elo nesse processo de ensino, articulando as práticas sociais aos processos interativos. Isso significa que é de suma importância que o professor contextualize os conteúdos trabalhados na sala de aula e que a forma com ele aborda os conteúdos tenha um significado para os estudantes, despertando a curiosidade e o interesse deles pelo conhecimento.

Entre as ferramentas utilizadas pelos docentes, encontram-se os planos de ação, que são atividades que contribuam nas ações das crianças diante do mundo social. Entretanto, é necessário que os planos de ações não fiquem apenas no papel ou que eles sejam impostos para os alunos, ou seja, deverá haver uma transferência do plano de ação para o plano de linguagem, contribuindo para a aprendizagem significativa, como mencionada anteriormente.

Para a construção dos planos de ação, o professor deve compreender o significado dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos, de forma que saiba articula-los e balanceá-los corretamente. Os conceitos espontâneos são aprendidos em situações informais de ensino, ou seja, quando não há intencionalidade de ensinar/aprender. Os conceitos científicos, por sua vez, são trabalhados e desenvolvidos em situações formais de ensino, como por exemplo a escola, a qual tem o objetivo de ensinar determinado conteúdo para o aluno. De acordo com Vygotsky (2000), o fato da criança saber utilizar uma variedade de palavras do vocabulário, não quer dizer que ela saiba a definição de todas elas, significando que ela não tem consciência do seu próprio pensamento. Portanto,

quanto mais utilizam essas palavras de forma automática, sem refletirem, mais distantes estão da tomada de consciência.

Para Vygotsky (1991) o desenvolvimento do sujeito está diretamente relacionado com o ambiente social e cultural que ele frequenta. Sendo assim, segundo o autor, podem existir diferentes zonas de níveis de desenvolvimento que a criança passa: A zona de desenvolvimento real, a qual abrange o que criança pode realizar sozinha, de maneira autônoma e independente, ou seja, a aprendizagem já está consolidada; a zona de desenvolvimento potencial, na qual o processo de aprendizagem está sendo amadurecido, necessitando de ajuda de uma mediador; e a zona de desenvolvimento proximal, está por sua vez, é quando o aluno ainda não conseguiu apropriar-se das informações, ou seja, o conhecimento não foi consolidado ainda.

Considerações finais

Conclui-se que para compreender o processe de ensino e aprendizagem dos alunos é necessário repensar nos diferentes elementos que constituem as salas de aula, os planejamentos e os planos de ações. Portanto, tendo em vista que o método tradicional de ensino deixou fortes marcas no sistema de educação, é imprescindível que o docente esteja constantemente revendo suas práticas pedagógicas, afim de proporcionar aulas mais significativas e atrativas para os alunos.

Destaco também, o grande desafio que os docentes enfrentam de articular os conceitos científicos com os conceitos espontâneos, tendo em vista que é necessário haver um equilíbrio entre os dois tipos de conceitos. Não adiantando o professor apenas focar nos conceitos científicos, por meio exercícios, explicações dos conteúdos na sala de aula e avaliações, deixando de lado as experiências e vivencias que a escola pode proporcionar para os alunos, tornando a aprendizagem muito mais significativa e atrativa.

Portanto, compreende-se que cada sujeito possui o seu tempo e maneira de aprender, havendo graus e níveis diferentes de dificuldades que devem ser levados em consideração na elaboração do planejamento para que os alunos avancem no

ciclo de aprendizagem. É necessário que haja uma tomada de consciência dos conteúdos trabalhados, tendo em vista que as crianças podem utilizar uma variedade de palavras e expressões sem compreender o seu significado, sendo responsabilidade do professor contribuir nesse processo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de Nove Anos: **orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: SEB/DPE/COEF, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf Acesso em: 20 de abril de 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti**. Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 4a. Edição, 1991. VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL EM INTERFACE ÀS CONFIGURAÇÕES CURRICULARES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DO RIO GRANDE DO SUL

Juliana Diniz Gutierres Borges[129]
julianadinizg@hotmail.com

Resumo: O trabalho discute a formação docente para a Educação Infantil pelo curso de Pedagogia, pós Resolução do CNE/CP nº1/2006, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso (DCNP). O foco da problematização é o lugar dessa docência nos currículos e a natureza dos saberes e componentes curriculares que definem a formação profissional da docente de creche e pré-escola. Para tanto, o estudo tem como fontes, além da legislação curricular, os Projetos Políticos Pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia presenciais de sete universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul, entendidos como discursos e políticas culturais e curriculares. O trabalho pretende ter um caráter descritivo, analítico e problematizador com relação à formação docente para atuar em instituições educativas formais com crianças de zero a cinco anos de idade. Fundamentando-se na literatura do campo da Educação Infantil e da formação de professores, observou-se que, em algumas instituições pesquisadas, há uma forte tendência de os cursos reafirmarem um caráter preparatório da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, à medida em que a Educação Infantil aparece dissolvida nas metodologias de ensino das diferentes áreas do conhecimento. Ademais, considerando o conjunto dos cursos, sente-se a carência de componentes curriculares que preparem o licenciado didática e pedagogicamente para o cotidiano da Educação Infantil no que tange aos eixos do currículo, previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Assim, o trabalho aponta que os cursos pesquisados apresentam uma formação generalista, baseada nas indicações das DCNP, e ainda não contemplam o perfil do profissional docente qualificado, esperado pelas DCNEI, para atuar em creche e pré-escola, pois não dá conta das especificidades da docência com bebês e crianças pequenas. O trabalho, portanto, evidencia algumas problematizações que podem contribuir com a reflexão sobre a formação do educador de Educação Infantil que ainda precisa ser tramada no contexto contemporâneo.

Palavras-chave: Formação Docente, Educação Infantil, Curso de Pedagogia.

Introdução

[129] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Este trabalho é fruto da pesquisa "Formação inicial de professores em universidades do Estado do Rio Grande do Sul: Currículos, formas de profissionalismo e identidades docentes" (CNPq 2014/2018), desenvolvida pelo Grupo de Estudo sobre Docência e Educação Básica – GEDEB/UFPel, coordenada pela professora Maria Manuela Alves Garcia. Agência de fomento: CNPq.

O trabalho visa discutir a atual configuração dos cursos de Pedagogia no Rio Grande do Sul, com ênfase nos componentes curriculares que formam os acadêmicos para exercerem a docência na Educação Infantil. Para tanto, o estudo problematiza o currículo do curso de Pedagogia, pós Resolução do CNE/CP nº1/2006, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP). O foco da problematização é o lugar dessa docência nos currículos e a natureza dos saberes e componentes curriculares que definem a formação profissional da docente de creche e pré-escola.

A metodologia utilizada consiste na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e de matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia presenciais das seguintes universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Rio Grande (FURG); a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). No exercício de análise, procura-se identificar elementos discursivos que permitam estabelecer uma relação entre o que é proposto nos PPPs dos cursos para a formação desses docentes e o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Inicialmente, será apresentada uma breve contextualização da legislação em vigor para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e, logo após, será empreendida a análise documental. Este estudo pretende ter um caráter descritivo, analítico e problematizador com relação à formação docente para atuar com bebês e crianças pequenas. Tecer algumas problematizações nesse sentido pode nos ajudar a pensar a profissão de professor de Educação Infantil que ainda se deseja tramar.

A formação para a docência de Educação Infantil no Brasil

No cenário atual brasileiro, a educação das crianças pequenas e a formação do profissional responsável por cuidá-las e educá-las, de modo indissociável, vêm ganhando visibilidade. A partir das determinações legais, instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394), que definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o curso de Pedagogia incorpora em suas normativas o compromisso com a formação da docência para atuar com a faixa etária de zero a cinco anos, embora a LDBEN aponte de modo genérico que a formação dos docentes da Educação Básica deve ser feita em nível superior, em curso de licenciatura plena, e admita como formação mínima para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental a realizada em nível médio, na modalidade Normal.

Esse compromisso do curso de Pedagogia foi consolidado com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP), a partir da Resolução do CNE/CP nº1/2006. No artigo 2º, estas Diretrizes estabelecem que é próprio do curso de Pedagogia a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Pesquisadores engajados nessa temática (CARVALHO, 2011; GATTI, 2010; PIMENTA et al., 2017) enfatizam que, embora o curso de Pedagogia-licenciatura tenha como foco a formação de professores, ele passa a ter amplas atribuições e o profissional por ele formado ainda se caracteriza como generalista e polivalente. Essa docência alargada, prevista na DCNP, implica na formação de um "superprofessor", com muitas atribuições e competências, tal como analisa Triches (2010).

Nesse contexto, portanto, constitui-se como um dos desafios para o curso de Pedagogia a formação para a docência na Educação Infantil, isto é, formar profissionais qualificados para o exercício da docência em creche e pré-escola. Trata-se de um profissional apto para contribuir com o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, tal como prevê o artigo 29 da LDBN, no que tange aos

aspectos físico, psicológico, intelectual e social da criança, complementando a ação da família e da comunidade.

Em linhas gerais, as DCNP provocaram impactos significativos na formação dos pedagogos e nos currículos dos cursos. Através de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, a Pedagogia deve proporcionar aos licenciados o planejamento, a execução e a avaliação de atividades educativas, bem como a aplicação ao campo da educação das contribuições de estudos filosóficos, históricos, antropológicos, ambientais-ecológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos e culturais.

No que tange à formação do profissional que atuará na Educação Infantil, as DCNP pontuam que o curso deverá habilitar o egresso para “compreender, cuidar e educar crianças de zero a seis anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2006, Art. 5, II). Sendo assim, espera-se que o curso promova discussões sobre a infância, a criança e seu desenvolvimento, dentre outros aspectos essenciais à docência nessa etapa da educação.

Diante de uma formação de cunho generalista instituída pela legislação do curso, como se coloca a questão da formação para o exercício da docência na Educação Infantil do ponto de vista das políticas oficiais da área e dos currículos estudados?

No cenário brasileiro, a Educação Infantil foi reconhecida como um direito das crianças, pela primeira vez, na Constituição Federal de 1988 e reafirmada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Esta Lei situou a educação das crianças de zero a cinco anos como primeira etapa da Educação Básica. Também estabeleceu que as creches teriam o prazo de três anos para serem integradas ao sistema de ensino dos municípios. Nesse viés, o atendimento às crianças de zero a três anos, que até então estava vinculado à área da assistência social, teve deslocamento para a educação.

No contexto atual, está em vigor a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que fixou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Essas Diretrizes estabelecem que as práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil devem garantir a educação das crianças em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo e tendo as interações e a brincadeira como eixos norteadores de seu cotidiano.

Atentando para as DCNEI, é possível perceber um currículo, ainda que implícito, de qual profissional precisa ser formado para atuar nessa etapa da Educação Básica. Trata-se de um processo formativo que possibilite a compreensão e análise de políticas públicas para a pequena infância; aprendizagens sobre a gestão educacional, abrangendo o sistema educacional, organização escolar, coordenação pedagógica, e, ainda, a capacitação para a docência de bebês e crianças pequenas, que exige um professor apto para realizar articulações das experiências vividas pela criança dentro e fora da escola, atrelada à valorização das diferentes linguagens da criança. Para a efetivação desse profissional, capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagens e de desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos, é necessário que, durante o seu processo de formação inicial, esse professor tenha aprendido conhecimentos teórico-práticos a respeito da criança e dos eixos norteadores do currículo da Educação Infantil, que são as interações e brincadeiras.

Tendo realizado essa breve caracterização, este trabalho busca, nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos estudados, elementos que indiquem como vem sendo formado esse profissional em relação ao que é proposto pelas DCNP e DCNEI.

A formação de professores de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia do RS

A partir de 2006, os cursos de Pedagogia iniciam a reformulação dos seus Projetos Políticos Pedagógicos, visando atender às novas determinações legais, previstas nas DCNP. Nas sete universidades gaúchas pesquisadas, observa-se um

currículo bastante disperso e generalista e, no geral, uma pequena parcela de formação específica para a docência na Educação Infantil.

Direcionando o olhar para as ementas das disciplinas que compõem o currículo dos sete cursos, percebe-se na maioria delas uma concepção de criança generalizada. As especificidades entre bebês e crianças maiores, por exemplo, parece inexistente na maior parte dos cursos. Apenas os cursos de Pedagogia da FURG, UFPEL e UFRGS apresentam disciplinas que tratam em parte das distinções entre bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e crianças maiores[130], indicando a especificidade da docência para trabalhar em creches, pré-escola e em Anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos demais cursos, é bastante recorrente aparecer a indicação apenas de “crianças” ou “crianças de zero a dez anos”.

Analisando os componentes que permitem o tratamento didático-pedagógico referente ao cotidiano da Educação Infantil, percebe-se que as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da UFSM, UERGS, UNIPAMPA e UFFS apresentam uma abordagem eminentemente disciplinar, pulverizando/compartimentando a Educação Infantil pelas/em áreas do conhecimento.

Contudo, a prática pedagógica do professor de Educação Infantil não está centrada em disciplinas curriculares. Conforme indicam as DCNEI, as ações educativas dos docentes devem ser diversificadas e não há distinção entre cuidar e educar. As atividades pedagógicas envolvem, por exemplo: o acolhimento dos bebês e de suas famílias; o acompanhamento de práticas de cuidados pessoais (alimentação, higiene, sono, etc.); compartilhamento de brincadeiras e de experiências sensoriais diversas; realização de roda de conversas, narração de histórias, oficinas de culinária, dentre outras tantas ações possíveis e necessárias. Um tipo de prática pedagógica que dispensa o trabalho especializado por disciplinas ou áreas de conhecimento.

[130] Nomenclatura adotada pelo Ministério da Educação para destacar as especificidades requeridas pela faixa etária de 0 a 3 anos: entende-se como bebês as crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas aquelas entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas aquelas entre 4 anos e 6 anos e 11 meses; e crianças maiores, as que possuem entre 7 e 12 anos incompletos (BARBOSA, 2009).

Um dos aspectos centrais da prática com crianças de até cinco anos é a concepção indissociável entre cuidar e educar. Retomando a história do atendimento às crianças pequenas, fica evidente uma polaridade entre ambos os termos: o cuidado (assistencialista) às crianças dos meios mais pobres e a educação (escolarizante) às crianças de classes médias e altas. Estudos recentes (KUHLMANN JR., 2010; KIEHN, 2011) apontam que no contexto contemporâneo ainda prevalece certa dicotomia, à medida em que, na creche, predominam práticas de cuidar (restritas ao corpo do bebê) e, na pré-escola, práticas de cunho preparatório para o Ensino Fundamental.

Desse modo, como ressaltam Silva e Rosseti-Ferreira (2000), é necessário pensar na complexidade da educação de crianças pequenas e na formação específica do profissional, a qual deve contemplar, impreterivelmente, o estudo da indissociabilidade entre cuidar e educar. Sobre esse aspecto, apenas uma disciplina no curso de Pedagogia - Licenciatura, da FURG, “Educação de crianças de 0 a 3 anos”, explicita claramente essa abordagem, em sua ementa.

O fato de, na maioria das ementas, não constar a articulação entre o cuidado e a educação indica o risco de o curso de Pedagogia reafirmar um caráter preparatório da pré-escola para a alfabetização dos anos posteriores. Isso é reforçado quando os cursos pulverizam a abordagem sobre a Educação Infantil nas metodologias de ensino dos anos iniciais.

As DCNEI não separam o trabalho realizado na Educação Infantil por áreas do conhecimento. Portanto, o curso de Pedagogia também não deveria fazer essa separação, visando formar profissionais aptos para proporcionar às crianças de zero a cinco anos “educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”, por meio da “indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2009, Art.8º, § 1º I e II).

Os eixos norteadores do currículo da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2009, Art. 9º). Referente a isso, observou-se que na matriz curricular das sete universidades constam a temática “brincadeira”, contudo, “interações” aparece apenas em ementas da FURG, UFPEL e UFRGS.

Embora os sete cursos mencionem o “brincar”, não se percebe uma ênfase teórico-prática acerca da brincadeira, do jogo, do jogo simbólico (faz-de-conta), da corporeidade, da ludicidade. Como afirma Kishimoto (2002), ao discorrer sobre os encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil, a criança aprende enquanto brinca, explora e vivencia, por esse motivo é fundamental a inclusão do brincar entre os conteúdos de estudo do curso bem como a construção de ambientes de aprendizagem em que a brincadeira seja incentivada. Assim, conforme a autora, para o professor entender como a criança pequena aprende, seu processo formativo precisa lhe oferecer subsídios a respeito disso.

Outras pesquisas (BARBOSA; RICHTER, 2013 e BARBOSA; CANCIAN; WESHENFELDER, 2018) também corroboram com essa análise, indicando uma fragilidade na formação do profissional para tratar dos saberes e fazeres específicos de creches e pré-escolas.

Considerações finais

Dentre os aspectos analisados, observou-se que, em algumas instituições pesquisadas, há uma forte tendência de os cursos reafirmarem um caráter preparatório da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, à medida em que a Educação Infantil aparece dissolvida nas metodologias de ensino das diferentes áreas do conhecimento.

Além disso, considerando o conjunto dos cursos analisados, percebe-se a carência de componentes curriculares que preparem o licenciado didática e pedagogicamente para o cotidiano da Educação Infantil no que tange aos eixos do currículo, previstos nas DCNEI.

As análises empreendidas apontam que os cursos pesquisados apresentam uma formação generalista, baseada nas indicações das DCNP, e ainda não contemplam o perfil do profissional docente qualificado, esperado pelas DCNEI, para

atuar em creche e pré-escola, pois não dá conta das especificidades da docência com bebês e crianças pequenas.

Sendo assim, o trabalho evidencia algumas problematizações que podem contribuir com a reflexão sobre a formação do educador de Educação Infantil que ainda precisa ser tramada no contexto contemporâneo. O trabalho, portanto, apresenta um caráter descritivo, analítico e problematizador com relação à formação docente para atuar em instituições educativas formais com crianças de zero a cinco anos de idade.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Consultora). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil -** Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. MEC/SEB e UFRGS. Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Simonis. Creche**:** uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, n. 17, p. 75-92, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane Ache; WESHENFELDER, Noeli Valentina. Pedagogo generalista – professor de Educação Infantil: implicações e desafios da formação. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp**., Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 mai. 2006.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009.

CARVALHO, Rodrigo S. de**. A invenção do pedagogo generalista**: problematizando discursos implicados no governamento de professores em formação. 2011. 301f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FURG, Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação. **Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia** – Licenciatura. Rio Grande, 2016.

GATTI, Bernardete. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n.113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016. Acesso em: 30 mai. 2018.

KIEHN, Moema H. K. A. educação da primeira infância: um olhar sobre a formação inicial dos professores de Educação Infantil. In: GENTIL, Heloisa Salles; MICHELS, Maria Helena (Orgs.). **Práticas Pedagógicas:** política, currículo e espaço escolar. 1 Ed. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2011. p.151-170.

KISHIMOTO, Tizuko M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação na Infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.) **Encontros e Desencontros na Educação Infantil.** 1 Ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.107-115.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5 Ed. Porto Alegre: Mediação. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui**. São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30. Jan/mar, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf . Acesso em: 30 mai. 2018.

SILVA, Ana Paula S.; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a pratica se encontram? In: 23ª **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO** – ANPED, 2000, Caxambu. Anais da 23ª reunião da Anped, Caxambu, MG, 2000. Disponível em: www.anped.org.br/sites/default/files/gt_07_04.pdf. Acesso em: 1 de junh. 2018.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia**: a construção de um consenso em torno da formação de professores. 2010. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2010.

UERGS, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Pró-reitoria de Ensino. **Projeto Pedagógico de Graduação em Pedagogia** – Licenciatura. Porto Alegre, 2008.

UFPEL, Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Colegiado do curso de pedagogia. **Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia.** Pelotas, 2012.

UNIPAMPA, Universidade Federal do Pampa. **Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia**, Campus Jaguarão, 2009.

UFSM, Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. **Projeto Político-Pedagógico Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno**. Santa Maria, 2007.

UFFS, Universidade Federal da Fronteira Sul. Pró-reitoria de Graduação. Diretoria de organização pedagógica. **Projeto Pedagógico de Graduação em Pedagogia**. Chapecó, 2010.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Porto Alegre, 2007.

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Katiúscia Texeira Dias Ortiz[131]
katiúsciadiasortiz@gmail.com

Resumo: Atualmente, as tecnologias vêm evoluindo de forma apressurada, e nós educadores devemos sempre estar nos aperfeiçoando, buscando inovar nossa prática pedagógica. E as atividades lúdicas proporcionam mediar os processos de ensino e aprendizagem, tornando-os mais significativos para os educandos. Neste contexto, estima-se que a escola seja um espaço na qual os conteúdos sejam ofertados de forma dinâmica e estimulante, e que os discentes utilizem as atividades lúdicas como aliadas no processo de alfabetização. É imprescindível contextualizar o ensino a vida dos alunos, buscando na aproximação com suas realidades uma forma possível e efetiva de produção de conhecimento, pois somos agentes de transformação no ambiente escolar. Desta forma, este artigo tem como objetivo geral: utilizar as mídias internet e impressa no desenvolvimento das atividades lúdicas na alfabetização dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Ressaltando a importância do lúdico na alfabetização, procurando estimular as habilidades de leitura e de escrita dos educandos, despertando o interesse e a participação, envolvendo-os nas intervenções, propiciando momentos de informação, colaboração, conhecimento e diversão, através do uso da internet e do material impresso, elaborando textos referente aos eventos, das apresentações nas quais participaram e da resolução das atividades, como: caça-palavras, cruzadinhas, jogo dos 7 erros e adivinhas após confecção do jornalzinho da turma.

Palavras-chave: colaboração, mídias, tecnologia da informação e comunicação.

Introdução

Um ensino para todos há que se distinguir pela sua qualidade, diminuindo a evasão, a repetência e favorecendo os processos de ensino e aprendizagem. O desafio de buscar uma educação de excelência nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Desta forma, aliar as atividades lúdicas como estratégia vem a desafiar os discentes a aprender de forma prazerosa.

[131] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão. Professora Municipal, este artigo é um relato de experiência desenvolvido em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental.

É primordial, que os docentes incentivem seus alunos a trabalhar com os diferentes tipos de ferramentas, a fim de potencializar seus processos de ensino e aprendizagem, principalmente na alfabetização, desenvolvendo assim o gosto pela leitura, apresentando diferentes estilos textuais, pesquisas, sempre levando em consideração conhecimentos prévios partilhados, oportunizando condições que possibilitem uma aprendizagem significativa.

Desenvolvimento

Este projeto visa possibilitar aos educadores refletir sobre as situações vivenciadas na escola, bem como explorar a utilização das mídias internet e material impresso como recursos no desenvolvimento das atividades lúdicas.

Para a execução deste, primeiramente solicitou-se a autorização da direção da escola e a realização de uma reunião com os pais dos educandos, a fim de explicar a essência e a importância da participação dos alunos neste projeto e requerer a autorização deles, com o propósito de permitir a participação de seus filhos, bem como a utilização de fotos. Após, foram desenvolvidas as seguintes ações juntamente a turma:

1) A turma foi dividida em duplas, para irmos ao laboratório de informática. Os educandos escolheram as atividades que gostariam de realizar dentro dos sites propostos pela professora: http://www.smartkids.com.br/ e http://www.aprenderelegal.com.br/.

2) Frequentou-se o laboratório de informática uma vez por semana, a fim de realizar as atividades nos sites educativos, com duração da aula de uma hora.

3) Registrou-se todos os momentos (apresentações, eventos, etc), com a câmera para a postagem das fotos no jornal e a elaboração do texto coletivo relacionados às atividades que envolveram os alunos.

4) Confeccionou-se o jornal impresso com os registros de fotos e os relatos sobre as atividades propostas das quais os discentes participaram.

5) O jornal foi editado e impresso pela professora.

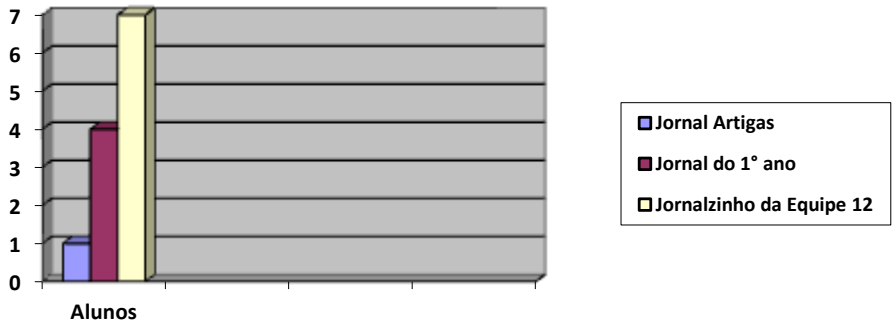
6) Utilizou-se o jornal impresso para leitura e desenvolvimento das atividades lúdicas nelas impressas, como: caça-palavras, cruzadinhas, adivinhas e o jogo dos sete erros.

Após, as autorizações devidamente assinadas, conversa-se com os discentes a fim de escolher um nome para nosso jornal, e desta forma fez-se uma eleição, ressalta-se que dos quatorze alunos da turma, doze estavam presentes, surgiram, então, algumas ideias e o que tornou nossa votação muito divertida foi que eles também alegavam do porquê não poderia ser um nome ou o outro, tais como se observa nos diálogos abaixo:

> *"Dá pra colocar o nome da nossa escola?"*
> *"O jornal não é da escola é da nossa turma".*
> *"Do primeiro ano não pode, tem dois e o outro não vai escrever o texto".*
> *"O bom é o da equipe".*
> *"Também gostei por que nossa turma é 12".*
> *"Mas a gente é do primeiro ano".*
> *"Sim, mais os outros não vão fazer os textos, nem as atividades do jornal".*

Abaixo, encontra-se o gráfico com os dados da votação, referente ao nome do jornal da nossa turma.

Gráfico 1- Nome do Jornal



Todos os eventos, a partir de agosto, participa-se, registra-se através de fotos, e realiza-se a escrita dos textos no próximo dia de aula, coletivamente, para posteriormente editá-los para o jornal.

Datas	Eventos	Atividades
07/08	Festa Agostina	Dança tradicional da região

26/08	Festa do Folclore	Lendas do nosso folclore
30/08	Gincana Sorrindo para o Futuro	Adivinhar qual era o alimento que saboreou, com os olhos vendados
11/09	Semana da Criança	Passeio com os alunos no Parque da Figueirinha

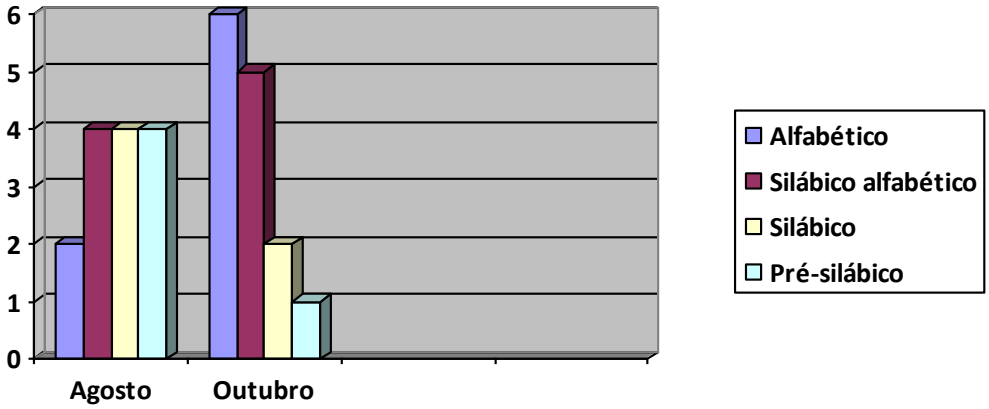
No laboratório de informática apresenta-se aos alunos os sites a serem trabalhados durante a execução deste projeto: http://www.smartkids.com.br/ e http://www.aprenderelegal.com.br/, a fim de realizar atividades, referentes a alfabetização.

Datas	**Sites**	**Atividades**
22/08	http://www.aprenderelegal.com.br/	Aprendendo a Ler
29/08	http://www.smartkids.com.br/	Letras do alfabeto-desenho
13/09	http://www.smartkids.com.br/	Silábicas
27/09	http://www.aprenderelegal.com.br/,	Complete a Palavra

No dia 5 de novembro imprime-se e entrega-se, aos discentes, o Jornalzinho da Equipe 12. A princípio mostram-se encantados, analisam as postagens elaboradas em sala editadas no jornal. Em seguida, perceberam que havia atividades para serem desenvolvidas, desta forma, então, faz-se alguns combinados a fim de resolvê-las na aula.

Evidencia-se que as mídias aliadas ao lúdico na alfabetização, além de proporcionar momentos de interação, prazer, diversão, entretenimento, colaboração são excelentes recursos para alfabetizar. E isto percebe-se no gráfico abaixo, que mostra o nível de escrita dos alunos no mês de agosto, no início do projeto e de outubro, após o término deste.

Gráfico 2- Nível de escrita dos alunos do 1° ano 12



Após, retornar das férias de inverno, no mês de agosto, faz-se uma avaliação para diagnosticar, os possíveis, níveis de escrita dos alunos e depois das intervenções propostas faz-se uma nova análise. A partir do gráfico acima, pode-se perceber que, nestes três meses, houve um avanço significativo, e os educandos mostram-se mais entusiasmados a aprender, sempre questionando, criando, incentivando os colegas com mais dificuldade, colaborando durante as atividades, dando ideias que poderiam ser inseridas no próximo jornal.

A importância do lúdico na alfabetização

Uma educação de qualidade deve, ter como foco principal, formar seres críticos e autônomos, além de proporcionar aos educandos analisar e refletir sobre diferentes assuntos, levando em conta seu contexto social. Porém, alguns professores ainda ficam presos aos livros didáticos que ditam passo a passo, como desenvolver seu trabalho docente.

Os educadores têm a responsabilidade de aprofundar seus conhecimentos e refletir sobre sua prática, propondo mudanças, reconhecendo e valorizando o uso do lúdico e das Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), e assim contribuir com a formação do seu educando, possibilitando a ele tornar-se um ser crítico e

atuante neste mundo tecnologicamente desenvolvido, promovendo a alfabetização que é um dos processos mais importantes na formação escolar de uma pessoa. Segundo Moran:

> É fundamental que a criança aprenda a equilibrar o concreto e o abstrato, a passar da espacialidade e contiguidade visual para o raciocínio sequencial da lógica falada e escrita. Não se trata de opor os meios de comunicação às técnicas convencionais de educação, mas de integrá-los, de aproximá-los para que a educação seja um processo completo, rico, estimulante. (MORAN, 2007, p. 163)

É imprescindível ter em mente que a partir desse momento, no qual os educandos têm contato constante com os recursos tecnológicos, não há mais espaço para simplesmente reproduzir a informação em nossas salas de aula. Desta forma, o uso das tecnologias como recursos lúdicos auxiliam as crianças e os jovens, a despertarem o interesse e a curiosidade, possibilitando aos docentes tornarem suas aulas mais estimulantes.

Moran (2000, p. 29-30) ressalta que *"as tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor - o papel principal – é ajudar os alunos a interpretar, relacioná-los, a contextualizá-los".* Desta forma, deve-se trabalhar assuntos que possuem significados para os educandos, favorecendo uma melhor compreensão, reflexão e posicionamento diante das novas situações a serem vivenciadas, além de motivar sua participação neste processo. Incluir a mídia no contexto escolar não significa servir como um apoio, um recurso a mais às aulas do professor. Conforme Kenski:

> (...) é necessário que as mídias sejam incorporadas pedagogicamente na prática educativa, onde se faz necessário que o educador busque formas adequadas de uso, que possibilite o alcance dos objetivos pedagógicos previstos. (KENSKI, 2007, p. 43)

Salienta-se, então, que as mídias contribuem para o desenvolvimento de várias habilidades e o professor deve oportunizar atividades reflexivas, que promovam a crítica, a capacidade de decisão e a autonomia do aluno, com objetivos didáticos pré-definidos do que se pretende alcançar, visto que aprender a ler e a

escrever não é um processo simples, pelo contrário é longo e complexo. Segundo Ferreiro:

> A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-las as consequências pedagógicas mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma forma de **representação** da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. (...) Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 2001, p. 10 e 16).

Ainda segundo Ferreiro (2001), para a aquisição do sistema de escrita é necessário que haja a interação entre o indivíduo e a língua escrita, como sujeito do conhecimento e elenca quatro níveis de evolução da escrita, que são:

- Pré - silábico: o aluno faz rabiscos parecidos com a escrita, elabora hipótese conforme o tamanho do objeto relacionado e não separa letras de números.

- Silábico: nesta fase o discente acredita que cada letra equivale a uma sílaba, e quando imagina que a escrita está pequena acrescenta mais algumas letras aleatórias.

- Silábico - alfabético: é a transição entre o nível silábico para o alfabético.

- Alfabético: é a fase final do processo de alfabetização, podemos considerar que o educando venceu as etapas do sistema de representação da linguagem escrita.

Ao aprender a ler e a escrever, dominando e compreendendo o mundo letrado as crianças expressam suas ideias, hipóteses, conceitos, conhecendo o mundo e tirando suas próprias conclusões, participando de suas construções e podendo transformá-las.

É fundamental que o educador atue como mediador e que possibilite ao educando brincar, criar, estimular sua criatividade e imaginação em colaboração

com seus colegas. Neste contexto, proporcionar-se-á que a aprendizagem seja significativa, desenvolvendo a autoestima, o bom humor e o prazer pelo ato educativo.

Segundo Piaget (1993, p. 23), *"a aprendizagem com crianças deve contemplar a brincadeira, e o jogo é um tipo de atividade particularmente poderosa para o exercício da vida social e da atividade construtiva da criança".* Salienta-se então, que as atividades lúdicas enriquecem a aula e tornam o educando participativo e atuante. Campos destaca que:

> Mais do que o jogo em si, o que vai promover uma boa aprendizagem é o clima de discussão e troca, com o professor permitindo tentativas e respostas divergentes ou alternativas, tolerando os erros, promovendo a sua análise e não simplesmente corrigindo-os ou avaliando o produto final. (CAMPOS, 2001, p. 12)

Nesta perspectiva, percebe-se a grande influencia das atividades lúdicas na aprendizagem, que proporciona momentos de colaboração entre os alunos e instiga o aprendizado. O trabalho na alfabetização não deve ser de transmissão de conteúdo, mas sim de envolver os aspectos intelectuais, físicos e mentais, pois o comprometimento e a participação ativa dos educandos influenciam no seu desenvolvimento.

Considerações finais

É essencial que os educadores trabalhem com as atividades lúdicas e que envolvam as TICs, pois esses recursos se bem utilizados e com objetivos pré-definidos estimulam os alunos e enriquecem nossas aulas, tornando-as mais dinâmicas.

Salienta-se a importância de desenvolver essas estratégias na alfabetização, visto que elas incentivam os alunos a aprender, além disso, deve-se possibilitar produções com gêneros textuais diversificados, pois desta forma será mais fácil para o educando entender e interpretar, enriquecendo seu vocabulário e aumentando assim seu conhecimento.

Esta intervenção possibilitou aos educandos, usar as mídias impressa e a internet como estratégias lúdicas na alfabetização, incentivando-os ainda mais a aprender. Evidencia-se esse fato, através das análises entre os diálogos dos sujeitos e dos dados coletados, que fortaleceram a continuidade deste trabalho dando a oportunidade da segunda edição do Jornalzinho da Equipe 12.

Referências

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta. **A importância do jogo na aprendizagem**. São Paulo: USP, 2001.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologia: O novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

MORAN. **Mudanças na comunicação pessoal.** São Paulo: Paulinas, 2000. Disponível em: www.eca.usp.br. Acesso em 15 de maio de 2019.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança.** 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ARTE-EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PROPOSTA LÚDICA DE ENSINO APRENDIZAGEM

Laís dos Santos[132]
lais.0189@gmail.com
Rita Patta Rache [133]
ritarache@gmail.com

Resumo: Neste trabalho, apresento relatos e reflexões acerca das experiências que vêm contribuindo para minha formação docente, especialmente, as oficinas de Arte-Educação Ambiental realizadas nos estágios supervisionados, nas quais busquei propiciar o ensino de artes visuais associado a educação ambiental mediante uma proposta lúdica de ensino-aprendizagem, estimulando as múltiplas experiências do desenvolvimento infantil e descobertas para sua atuação consciente no mundo, para que a transição entre a Educação Infantil e o anos iniciais do Ensino Fundamental possa cultivar a ludicidade, que aflora em nossa infância e que é, por vezes pouco desenvolvida no decorrer da nossa vida escolar. As oficinas aconteceram na Escola Municipal de Educação Infantil Déborah Thomé Sayão, na cidade do Rio Grande/RS, com crianças de 0 a 6 anos, e na Universidade Federal do Rio Grande, destinadas a professores e professoras em formação inicial. As experiências apontaram a indispensabilidade de arte-educadores atuando na educação infantil e a necessidade da formação continuada de pedagogos e pedagogas para aprofundamento teórico e vivencial dos saberes em arte e ludicidade.

Palavras-chave: Arte-Educação Ambiental, Educação Infantil, Ludicidade.

Apresentação:

Como discente de Artes Visuais Licenciatura esta foi minha experiência de estágio supervisionado, bem como as descrições e reflexões acerca das oficinas ministradas, com as turmas do turno vespertino da Escola Municipal de Educação Infantil Déborah Thomé Sayão; situada no Parque Urbano do Bolaxa na Área de Preservação Ambiental da Lagoa Verde, município do Rio Grande, durante o primeiro semestre de 2018. Essa jovem escola fundada em 2016, tem a pedagogia Reggio Emília como abordagem e valoriza princípios como inclusão, Educação Ambiental, gênero e sexualidade. Este contexto despertou o desejo de realizar o estágio nesta escola, tomando como ponto de partida a Arte- Educação Ambiental.

[132] Graduada em Artes Visuais Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Trabalho é produto do TCC em Artes Visuais Licenciatura.
[133] Doutora em Educação e professora na Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Ao longo de 2017 na disciplina de Estágio I, visitamos algumas escolas do município de Rio Grande e São José do Norte, e constatamos que não havia arte educadores nas escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, fase onde atividades ligadas ao corpo e a sensibilidade são de extrema relevância. As pedagogas nestas escolas são as responsáveis pelas atividades artísticas, contudo sabemos que a formação acadêmica destas no curso de pedagogia da FURG é limitada a um único semestre na área de Artes. A partir de discussões em sala de aula aspirei desenvolver meu estágio obrigatório na educação infantil, propiciando o ensino de artes visuais mediante uma proposta lúdica de ensino-aprendizagem estimulando as múltiplas experiências do desenvolvimento infantil associado a EA para uma maior compreensão da sua realidade e atuação consciente no mundo.

Ter estudado em uma escola tradicional, focada em conteúdos teóricos com poucas atividades ligadas às artes e brincadeiras, sem espaço para trocas de experiências entre educando e educador, me fez questionar o tipo de ensino que gostaria que fosse estabelecido nas escolas. Meu processo de escolarização foi desconexo com a realidade, com uma série de ajustamentos na qual nunca me encaixei. O contato com os documentários "Quando sinto que já sei"[134] e "Tarja Branca"[135], foram de suma importância para sensibilizar meu olhar e mostrar o quanto é possível um ensino inovador que priorize a autonomia e liberdade individual de cada criança, um ambiente escolar capaz de promover voz e vez ao educando, pois como nos inspira, FREIRE(1987, p.45) sem o diálogo, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. Estes documentários fortaleceram em mim o desejo de trabalhar com a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino fundamental, fases dedicadas às descobertas por meio do brincar.

Discussão:

[134] Direção de Antonio Sagrado Lovato, Raul Perez e Anderson Lima. 78 minutos, 2014, Brasil. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg Acesso em 11/04/2018.

[135] Direção de Cacau Rhoden. 80 minutos, 2014, Brasil. Disponível em https://www.videocamp.com/pt/movies/tarja-branca. Acesso em 11/04/2018.

Brincando, as crianças reproduzem e reinventam o mundo, inconscientemente colocam em cena o seu mundo interno e isso demanda tempo ilimitado, atividades lúdicas são reconhecidas como necessidade típica da infância, aparece na Declaração sobre os Direitos das Crianças, instituída pela Organização das Nações Unidas, de 1989, no artigo 31, que sanciona o direito de brincar.

Este direito estabelece o dever, por parte daqueles que desenvolvem papéis educativos de reconhecer que a brincadeira tem para criança, uma importância vital, implicando na responsabilidade de criar um contexto educativo favorável a ela. Acreditamos que o tempo-espaço na educação deva colaborar com o papel evolutivo da brincadeira, por meio da qual a criança possa usufruir plenamente da experiência educativa oferecida pelo espaço escolar.

Quando pensamos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental como espaço porta voz sociocultural de aprendizagem, queremos que este lugar seja aberto para experimentar, criar e ousar brincando. Será possível, então, desenvolver um contexto educativo favorável às práticas de Arte-Educação Ambiental que sustentem a ludicidade?

Com base nesta indagação planejamos um processo de ensino-aprendizagem lúdico que despertasse a sensibilidade mediante à experiência estética das artes, do ambiente e do cotidiano, provocando nas crianças uma visão integrada sobre si e o ambiente em que vivem, por meio da arte-educação ambiental. Segundo Rache, a AEA

> É uma práxis educativa ambiental e estética, voltada para a criação de uma ambiência estética, que se constrói do externo e que vai mexer com os ambientes internos que estão no próprio sujeito (...) A AEA é ao mesmo tempo arte-educação e educação ambiental, compreendidas como áreas específicas, através das quais produzimos conhecimento. (...) Trata-se de práxis transdisciplinar, construída na articulação dialógica, especialmente, entre a arte, a ciência e a educação, buscando religar saberes e voltando-se para o autoconhecimento, o conhecimento do outro e dos fenômenos socioambientais.(2016, p. 111).

Nesse sentido, os estágios visaram a elaboração e experimentação de oficinas de arte-educação ambiental que propiciem um ensino-aprendizagem de artes visuais mediante uma proposta lúdica, estimulando as múltiplas experiências

do desenvolvimento infantil, associado à educação ambiental (EA) para uma maior compreensão dos contextos socioambientais em que vivemos e da atuação consciente no mundo.

As oficinas de AEA na educação infantil foram ministradas durante o primeiro semestre de 2018, com as turmas do turno vespertino da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Déborah Thomé Sayão, situada no Parque Urbano do Bolaxa, na Área de Preservação Ambiental da Lagoa Verde, município do Rio Grande/RS (Figura 1). Essa jovem escola, fundada em 2016, baseia-se na pedagogia ReggioEmilia (2012) seus princípios e práticas pedagógicas contemplam a inclusão, a educação ambiental e as questões de gênero e sexualidade.

Figura 1- Mapa da localização da EMEI Déborah Thomé Sayão.



Fonte: Google Maps. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-32.1629601,-52.1860069,331m/data=!3m1!1e3>Acesso: 11/11/2018.

A pedagogia ReggioEmilia (2012), propõe que os professores criem juntos, um programa educacional integrado, dinâmico e efetivo. A prática do diálogo é crítica para o desenvolvimento deste trabalho, no qual as crianças são protagonistas; os professores pesquisadores, por meio de um ciclo de investigação desenvolvendo um processo de documentação da aprendizagem das crianças e dos professores, repetindo em um espiral crescente. Os *ateliês* são um terceiro

professor, introduzindo um novo modo de trabalhar, que valoriza a expressão das crianças com materiais múltiplos e a pesquisa sobre os processos de significação da criança e dos adultos, os pais são parceiros e todas as partes interconectadas.

Em 2017, iniciamos uma aproximação, onde apresentei meu projeto de estágio para a coordenadora pedagógica, que foi muito receptiva e me indagou sobre iniciarmos o estágio com algumas semanas prévias de observação da comunidade escolar.

A sequência de atividades que compuseram as 5 oficinas realizadas no ateliê de artes da EMEI Déborah Thomé Sayão, para as crianças entre 0 a 6 anos de idade, permearam o ciclo de vida da borboleta, desenvolvendo de forma lúdica a questão vida-morte-transformação. Assim, elaboramos oficinas vivenciais voltadas para à apreciação e criação, a fim de que as crianças pudessem atribuir novos significados e diferentes releituras ao ambiente, refletindo sobre a importância da reciclagem e do consumo consciente.

Dessa forma, busquei artistas que encontram suas inspirações na natureza. Pensando no ciclo de vida da borboleta, deparei-me com a obra Casulos de Siron Franco (figura 2), que retrata o momento da transformação morte-vida e também o recolhimento.

Figura 2- Siron Franco e sua obra Casulos.



Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/images/2001/010215_siron300.jpg

Acesso em:11/12/2018.

Na oficina 1, iniciamos com a músicas compostas pelo colega Carlos Augusto Neto, e experimentação sensorial através da modelagem com papel machê, utilizando pinhas, das araucárias árvore típica da região, que encontrei pelo chão no caminho até a escola como base para os casulos e papéis de descarte; preparei tintas reutilizando a erva-mate e pó de café que iriam para a compostagem e açafrão. Atribuindo um novo significado aos papéis que iriam para o lixo, refletindo sobre a importância da reciclagem (Figura 3).

Figura 3 - Oficina Casulos I.



Fonte: acervo pessoal

Na oficina 2, a partir da técnica de Diva Elena Buss em seus Papiros (Figura 4), confeccionamos papéis artesanais com flores e sementes, ressignificando os jornais antigos que iriam para o lixo (Figura 5).

Figura 4- Cartão postal de Diva Buss, de papel reciclado com folhas de samambaia e flor-de-jade cuja forma assemelha-se a um beija-flor.



Disponível em: <https:// http://www.comofazerpapel.com.br/tecnicas.html>
Acesso em: 11/12/2018.

Figura 5- Oficina de papel artesanal.



Fonte: acervo pessoal.

Num exercício de apreciação ao efêmero, apresentei-lhes as mandalas da artista Kathy Klein (Figura 6), elaboradas com folhas, flores, sementes, pinhas, conchas e quaisquer outros elementos naturais que estejam dispostos, assim construímos mandalas individuais e uma grande mandala coletiva (Figuras 7 e 8).

Figura 6-Mandalas da artista Kathy Klein.



Disponível em: https://http://img.qga.com.br/wp-content/uploads/2014/02/ZjewCpM-Imgur.jpg Acesso em: 11/12/2018.

Figura 7- Oficina de mandalas.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 8 -Mandala coletiva.



Fonte: acervo pessoal.

Utilizamos os pigmentos naturais feitos a partir das técnicas de JhonBermond (Figura 9), em um exercício sensorial brincamos com a bodyart de Yves Klein, com o intuito de explorar os movimentos corporais (Figura 10).

Figura 9 – Paleta de cores da terra.



Disponível em: <https://https://www.instagram.com/p/BiPEHOLhhH8/>
Acesso em: 11/12/2018

Figura 10 - Oficina bodyart I.



Fonte: acervo pessoal

Por fim, na oficina 5, valorizando a criatividade e produção individual, construímos um livro de artistinha. Motivada pelo trabalho desenvolvido pelo Coletivo Dulcinéia Catadora (Figura 11), um coletivo paulista de mulheres catadoras de papelão, aproveitamos sobras de vários papéis e papelão dispostos no ateliê (Figuras 12).

Figura 11 - Livros de artista do Coletivo Dulcinéia Catadora.



Disponível em: <http://www.dulcineiacatadora.com.br/A-Arte-de-Contar-Historias-por-Selene-Wendt> Acesso em: 11/12/2018.

Figura 12 - Oficina livro de artistinha I.



Fonte: acervo pessoal.

Considerações finais:

O desenvolvimento das oficinas foi imensamente enriquecedor e prazeroso para todos os envolvidos. As contribuições de Reggio Emilia (2012) favoreceram o desenvolvimento das atividades de AEA, que de uma forma lúdica, geraram um processo educativo-pesquisador na observação entre as interações das crianças com os materiais e com o ateliê, escutando seus apontamentos sobre as atividades, que ao término questionávamos sobre quais materiais haviam gostado mais ou qual parte da atividade, sempre muito interativos exprimiam suas opiniões num exercício reflexivo, tornando o processo auto avaliativo crítico. O conteúdo contribuiu para o despertar das habilidades artísticas, criativas e a sensibilidade dos educandos proporcionando um novo olhar sobre os materiais utilizados.

Notamos que a turma habituada ao espaço do ateliê de artes manteve uma maior concentração nas atividades propostas, enquanto as outras turmas que tiveram contato com o ateliê pela primeira vez, sentiram maior necessidade de explorar o ambiente novo em sua rotina, ficando inicialmente dispersos. Integrar o ateliê de artes na rotina das crianças é uma necessidade tanto para fortalecer o vínculo com aquele espaço quanto para um maior aproveitamento da sua atenção perante os exercícios colocados. Inicialmente uma das oficinas tinha como proposta uma saída de campo pelo Parque Urbano do Bolaxa para observação da natureza, mas com o desenrolar das oficinas a data desta coincidiu com a época de reprodução das cobras no parque. Diante desta circunstância, adiamos a saída e percebemos que ao trabalhar na natureza precisamos ter um conhecimento prévio sobre o local, para que a vivência seja integral e a aprendizagem aconteça de forma segura.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17° ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GANDINI, Lella...[et al]. **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emília. Porto Alegre: Penso, 2012.

RACHE, Rita Patta. **Arte-Educação Ambiental, um constructo transdisciplinar**. 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/23073. Acesso em: 12 out 2018.

A ALTERIDADE ENTRE GERAÇÕES NAS ESCOLAS PARA A INFÂNCIA

Lais Ribeiro Soler[136]
laisrsoler@gmail.com
Maiane Liana Hatchsbach Ourique[137]
maianeho@yahoo.com.br

Resumo:Este estudo tem como objetivo problematizar as relações entre diferentes gerações nas escolas de educação infantil, debatendo a infância a partir dos conceitos de alteridade e geração, bem como se dá a relação adulto-criança neste espaços, refletindo sobre suas consequências para a prática docente. Para tal, foi realizada revisão bibliográfica, tendo com embasamento teórico as contribuições de Sarmento (2005), Benjamin (2002), Oliveira (2002), Oliveira (2011), Gusmao (1999) e Prado (2013).

Palavras-chave: Alteridade. Relação adulto-criança. Educação Infantil.

Introdução

O movimento de vir a ser proporcionado pelas experiências práticas na Educação Infantil realizadas durante o curso de Pedagogia possibilita a reflexão sobre a visão que os profissionais desta etapa possuem sobre o objeto de sua atuação, a criança, e como esta concepção afeta o relacionamento intergeracional na escola.

Os documentos governamentais que orientam e embasam a prática na Educação Infantil no país definem a criança enquanto um sujeito histórico, que possui direitos, que “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010).

A infância é apresentada então como uma categoria geracional que, dentro de suas especificidades, está inserida em sociedade. As relações que vem sendo historicamente construídas a partir do papel atribuído às crianças na sociedade

[136] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas. Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq.
[137] Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

passam a ser questionadas por esta perspectiva, inclusive nos espaços que lhe são destinados, como a escola.

Para pensar as relações entre diferentes gerações que acontecem nas escolas de Educação Infantil, este resumo tem como objetivo problematizar o relacionamento intergeracional na escola, debatendo a infância a partir dos conceitos de alteridade e geração, bem como se dá a relação adulto-criança nestes espaços e refletir sobre as possíveis consequências desta para a escola. Para tal, será realizada revisão bibliográfica, tendo com embasamento teórico as contribuições de Sarmento (2005), Benjamin (2002), Oliveira (2002), Oliveira (2011), Gusmao (1999) e Prado (2013).

A infância como uma categoria geracional

Certa vez, em uma prática realizada em uma escola de Educação Infantil, foi oferecido por meu grupo de trabalho a uma turma de berçário com cerca de quinze bebês e crianças bem pequenas de um a dois anos uma instalação em formato de cabana, adornada com vários tipos de materiais com diferentes texturas. Pretendíamos observar apenas as formas de interação com o material, mas fomos surpreendidos por uma professora ali presente que interviu mostrando às crianças a forma que considerava correta para explorar aquela instalação. Apesar desta intervenção, os bebês e crianças pequenas ali presentes nos demonstraram sua forma própria de explorar e interagir com os materiais, conforme iam descobrindo as diferentes partes da “cabana”. Eles puxavam as fitas de cetim, exploravam as diferentes sonoridades de cada material, observavam a alternância de cores proporcionada pelo papel celofane e deslizavam a mão pelas partes felpudas adicionadas à estrutura. À sua própria maneira, se manifestaram ali como atores que interagem com o espaço que os cerca e com os materiais que nele estão disponíveis, indo assim para além das expectativas demonstradas pela professora.

Ainda que a cena acima descrita não forneça suficientes subsídios para avaliar a prática docente desenvolvida naquele ambiente, ela desenha um cenário que nos permite indagar sobre quais concepções de criança e infância estão presentes nas escolas infantis e como isso afeta o relacionamento adulto-criança e suas aprendizagens. Afinal, às crianças foi permitido explorar e interagir com a instalação disponibilizada ou a elas teria que se demonstrar como fazer, para que pudessem desenvolver novas habilidades a partir daquela experiência? Como as concepções sobre a criança se manifestam no cotidiano escolar?

As concepções sobre a criança foram se alterando conforme cada época e os preceitos que regiam as crenças e a sociedade daquele tempo. Sobre estas concepções, Benjamin apontou que "demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas" (2002, p. 86). Dentre estas diferentes percepções presentes em nossa sociedade, encontramos a que defende que as crianças são os atores sociais de uma categoria geracional – a infância – por "meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social" (SARMENTO, 2005, p. 393).

Quando a infância é analisada enquanto parte construtora das relações sociais que permeiam uma sociedade, passa a ser considerada também a partir da categoria social estruturante da "geração" (SARMENTO, 2005, p.303), que se correlaciona com os outros fatores de análise, como classe, gênero e raça. A partir das postulações mainhenianas, a geração pode ser entendida como um

> [...] grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida. (SARMENTO, 2005, p.364)

A infância é assim construída historicamente por seus atores, as crianças, em um processo que não se esgota e é constantemente "atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos" (SARMENTO, 2005, p.365-366). Assim,

> Fazem parte do processo as variações demográficas as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos estários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas por entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (SARMENTO, 2005, p.366)

Isto significa constituir-se como um grupo diferenciado, que não deve ser inferiorizado por suas especificidades dada a condição biológica de seus atores (no auge de seus primeiros anos de vida), mas sim considerar a sua forma de existência e de como se relaciona com os outros grupos, para que possam exercer uma vida social plena (SARMENTO, 2005, p. 269). Permitir este exercício é também o reconhecimento de que “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem” (BENJAMIN, 2002, p.94).

A alteridade nas relações entre gerações na escola: reflexões

A partir desta caracterização da infância, é importante entender a sua alteridade em relação aos outros grupos que com ela coexistem, ou seja, compreender o que a diferencia e a define. De acordo com Sarmento, compreender a alteridade da infância é estudar as condições e características que a diferenciam enquanto grupo geracional, pois, ao circunscrevê-la enquanto objeto teórico, são construídas as condições de suas especificidades (2005, p. 372-373).

Da mesma forma, Prado (2013, p.253) defende que a alteridade da infância pode ser “observada nas relações entre as crianças de idades iguais e diferentes, enraizada na sociedade e em sua lógica, nas políticas públicas, nas propostas educativas e, fundamentalmente, nas relações inter e intrageracionais” (2013, p. 253).

Para Sarmento, a discussão sobre a alteridade da infância preconiza também o debate sobre a ação das crianças e das culturas da infância (SARMENTO, 2005, p.373). Sobre as culturas da infância, o autor as define como sendo

> resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais [...] Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia (2005, p. 373).

Com a expansão do processo de institucionalização da infância e a aquisição do caráter obrigatório à entrada na criança no ambiente escolar, as relações intergeracionais adulto-criança passam a ocorrer então para além das esferas familiar e comunitária. Este processo, porém, não superou as crenças e visões antigas, o que "promoveu, progressivamente, um conjunto de exclusões das crianças do espaço-tempo da vida em sociedade" (SARMENTO, 2005, p. 368)

Sarmento (2005) aponta que este processo é marcado pela distinção, separação e exclusão das crianças da vida em sociedade, marcado por uma "negação constituinte da infância" (p. 368). Ainda que considerada a especificidade destes sujeitos, esta negatividade é expressa até mesmo nos espaços construídos destinados ao coletivo que, ainda sim, contribuem para que as crianças permaneçam em locais reservados. Esta negatividade é assim expressa quando são vistas como alguém que "não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente)" (SARMENTO, 2005, p. 368).

Para refutar que suas práticas sejam marcadas por esta negatividade, a professora precisa reconhecer a alteridade deste grupo geracional, ou seja, reconhecer a perspectiva do lugar da infância, de modo a permitir às crianças explorarem a vida em sociedade no qual estão inseridas. Benjamin (2002, p.22) discorre sobre este reconhecimento na relação criança-adulto ao escrever sobre a

experiência. O autor alerta que é preciso os adultos olharem para as crianças sem sua “máscara” – a experiência – para permitir-lhes viver seus “sonhos florescentes” (BENJAMIN, 2002, p.25)

Nesta perspectiva, Oliveira (p. 11), afirma

> ver as crianças enquanto Outros de nossos saberes, enquanto seres que se expressam criativamente e criticamente, que reproduzem e criam cultura, que interpretam as coisas do mundo de maneira própria e que isto não lhes deixa em posição inferior ao adulto; que se movimentam com maestria entre a realidade e a fantasia, vendo isto como algo positivo do e no viver das crianças (e, acredito ser de todos os seres humanos), desmonta com nossas práticas pedagógicas que consideram a infância um tempo de preparação para o futuro, para a domestificação dos corpos e mentes.

Pensando as crianças enquanto sujeitos situados social e historicamente, Oliveira defende a necessidade de se adotar uma proposta pedagógica para as escolas de Educação Infantil que considere a “atividade educativa como ação intencional orientada para a ampliação do universo cultura das crianças, de modo que lhes sejam dadas as condições para compreender os fatos e os eventos da realidade”. (2011, p.48-49). Esta ação educativa deve ter como princípio a interpretação dos interesses e saberes já construídos pelas crianças, além de “buscar ampliar o ambiente simbólico que estão sujeitas” (OLIVEIRA, 2011, p.49).

Gusmão (1999, p.50) destaca a preocupação do que denomina de “novas pedagogias”, ao tentarem resgatar a infância como geração que tem características próprias, cujos atores produzem cultura, em uma atualidade conflitiva. “Busca-se, por esses novos caminhos, o outro que a criança representa, sua voz, sua especificidade tomando-as, agora, como seres significantes que atuam em um mundo compartilhado e dinâmico” (GUSMÃO, 1999, p.50).

Considerações Finais

As escolas para a infância muitas vezes se caracterizam como espaços adultocêntricos, com crianças emudecidas, envolvidas em práticas descontextualizadas da sociedade. Nestes cenários, são poucas as oportunidades que possuem de explorar e vivenciar seu entorno em seu próprio ritmo e perspectiva, a reconhecendo enquanto atora social de seu próprio contexto. Os profissionais envolvidos na escola para a infância, ao questionarem as concepções que possuem sobre o objeto de sua atuação - a criança - podem problematizar as relações entre as diferentes gerações presentes neste espaço e perceber como estas afetam o desenvolvimento de sua prática docente.

Para tal, as discussões que apresentam a infância como uma categoria social geracional que sugerem a criança como integrante ativa da sociedade podem fornecer subsídios para repensar estas relações díspares que ali se manifestam, promovendo a reflexão sobre a alteridade na/da infância.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari. Posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades, 2002. 176 p.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

GUSMAO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 41-78, jul. 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015741999000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 abr. 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

OLIVEIRA, A. M. R.. Entender o Outro (...) exige mais quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da Educação Infantil. In: **ENCONTRO NACIONAL DA ANPED**, 2002, Caxambu. Educação: Manifestos, Lutas e Utopias. Disponível em: 25reuniao.anped.org.br/alessandrarottaoliveirat07.rtf. Acesso em 18 abr. 2019.

PRADO, Patrícia Dias. Relações de idade e geração na Educação Infantil: ou porque é bem mais melhor a gente ser grande. **Pro-Posições**. Campinas, v. 24, n. 1, p. 139-157, Abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072013000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 26, n. 91, p. 361-378, ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2019.

O USO DO DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM SALA DE AULA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lis Rejane Martins Rolan[138]
lisrejanerolan@gmail.com

Resumo: Este artigo discute sobre a importância do uso de dicionários, tanto os que se apresentam em forma de livros como os que estão à disposição na internet, na língua materna e na língua estrangeira. Na escola ele é usado para que os alunos ao lerem textos consigam compreender o que leem, pois o conhecimento de vocabulário variado é essencial para a compreensão da leitura e é imprescindível para atingir a compreensão de um léxico desejável; fora da escola o usamos em várias situações em que nos encontramos. É um recurso que está sempre nos auxiliando compreender e tirar as dúvidas do que estamos lendo. O objetivo desse artigo é verificar se esse material é usado, como é usado e quando é usado em sala de aula nos anos finais do ensino fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Aresmi Juraci Tavares Rodrigues, em Santa Vitória do Palmar-RS. Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesse processo são: questionários aplicados para os professores de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira, e para os alunos do ensino fundamental II deste educandário. Os dados coletados foram analisados quantitativamente e qualitativamente para mostrar a importância do uso deste recurso para no aprimoramento da expressão linguística em busca de conhecimento e crescimento pessoal, e com a observação do cotidiano da Escola também contribuiu para a constituição do diagnóstico. As palestras e os encontros de estudos serão realizados no decorrer do ano letivo para possibilitarem a compreensão de que o uso desse instrumento é muito importante. Tendo por base os estudos sobre o tema vários autores; destaca-se alguns autores como MALDONADO (1998), LEFFA(2003), CONCEIÇÃO (2008).

Palavras-chave: sala de aula, uso dicionário, ensino fundamental II.

Introdução

O ensino do vocabulário é vasto e ocorre através de muitas leituras e uso de instrumentos que auxiliem na sua aquisição, o uso do dicionário torna-se é muito importante, trazendo domínio do entendimento do que é lido e ajudando a aperfeiçoar o aprendizado. A palavra dicionário possui um significado como segue:

> “substantivo masculino
> 1.

[138] Universidade Federal do Pampa- Campus Jaguarão; Mestranda em Educação.

> LEXICOGRAFIA•LEXICOLOGIA
> compilação completa ou parcial das unidades léxicas de uma língua (palavras, locuções, afixos etc.) ou de certas categorias específicas suas, organizadas numa ordem convencionada, ger. alfabética, e que pode fornecer, além das definições, informações sobre sinônimos, antônimos, ortografia, pronúncia, classe gramatical, etimologia etc.
> "d. de sinônimos e antônimos"
> 2.
> POR EXTENSÃO•LEXICOGRAFIA
> compilação de alguns dos vocábulos empr. por um indivíduo (p.ex., um escritor), um grupo de indivíduos, ou us. numa época, num movimento etc., ou ainda de informações ou referências sobre qualquer tema ou ramo do conhecimento; glossário, vocabulário.
> "d. de Os Lusíadas".”(internet)

Sabe-se que tanto no ensino da língua materna como na da estrangeira, aprende-se muitas palavras no decorrer de nossa alfabetização e na continuidade dos estudos vai-se aprimorando esse saber. Com isso, o tipo de dicionário usado deve ser adequado a cada etapa do estudo, como diz Maldonado:

> En casi todas las casas suele haber ya, al menos, un dicionário; y es dificil convencer a los padres de que a sus hijos quizá no les sirvan ninguno de los que tienen. Sin embargo, igual que a todo el mundo le resulta evidente que un alumno de ocho años no puede aprender calculo con un libro de Bachillerato, debería resultar evidente también que los alunos de Primaria tienen unas necessidades distintas a las de los alunos de Secundaria y Bachillerato en lo relativo a la consulta del dicionário, y que, mientras los primeiros necesitan de un dicionário básico de iniciación, en su processo de crecimiento el alumno debe cambiar de dicionário cuando la edad- y *las nuevas necessidades de consulta* aparejadas a ésta – así lo requieran (1998, p. 12).

Percebe-se que tanto os professores quanto os pais, não têm o conhecimento quanto ao tipo de dicionário a ser utilizado em cada ano escolar. Ao adquirir um dicionário para os estudantes, o que muitas vezes ocorre é que nem sempre é feita a escolha do mais adequado. Portanto, deve-se procurar auxílio na hora da compra dos mesmos, pois é um instrumento muito importante para o aprendizado dos discentes durante todo o processo de educação escolar.

Desenvolvimento

O objetivo geral do artigo é analisar a periodicidade do uso de dicionário em sala de aula, tanto na Língua Portuguesa quanto nas Línguas Estrangeiras. Os dados foram coletados através de questionários respondidos por professores e alunos deste educandário e também da observação do cotidiano da escola.

Existe diferença entre o uso do dicionário em formato de livro e o on-line, para que o aluno não perca a linha de raciocínio do texto e também se oriente quanto ao tempo em que faz a pesquisa do vocábulo que pretende pesquisar, apresenta-se necessário que o professor indique a melhor forma de consulta para o objetivo que pretende alcançar. Leffa aponta essa diferença.

> Houve também uma diferença significativa em termos de tempo consumido pelos alunos na leitura do texto, principalmente com os alunos principiantes. Quando comparada com o uso do dicionário tradicional, a leitura feita com o dicionário eletrônico, era feita aproximadamente na metade do tempo (2008, p. 12).

Para a realização deste trabalho foram elaborados dois questionários. O primeiro aplicado para os alunos do 9º ano do ensino fundamental, com oito perguntas fechadas; o segundo para os professores, com dez perguntas sendo sete destas fechadas e três abertas. Foram enviados questionários para sete professores, dos quais retornaram devidamente respondidos, seis questionários. Os professores que fizeram parte dessa pesquisa trabalham na sua maioria com a língua materna, havendo apenas uma professora que também leciona em língua estrangeira.

No que tange a respeito da importância do dicionário na aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira, Conceição menciona:

> “Vários estudos (Gonzalez, 1999; Knight, 1994; Luppescu & Day, (1993) apontam a importância do dicionário na aprendizagem de LE. Para os autores, a utilização do dicionário contribui para a aprendizagem de novos itens lexicais. Segundo Gonzalez (*op.cit.*: 269),“a consulta ao dicionário é o passo inicial na aprendizagem de uma palavra”2.”(2008, p. 2-3)

Ao procurar a palavra desejada no dicionário, além de saber a ordem alfabética, o estudante também necessita saber aplicar a definição adequada para a situação que quer usar, pois existem várias definições de palavras a serem usadas em contextos diferentes. Há uma grande dificuldade no uso do dicionário entre os alunos pesquisados, pois é uma atividade que exige atenção. No dicionário bilíngue não é diferente, pois ele é dividido o que causa dúvida de como utilizá-lo.

Percebe-se essa dificuldade no uso correto do dicionário ao ouvir uma das professoras comentar que "*uma aluna confessou que nunca haviam ensinado a ela como utilizar um dicionário e que ela não sabia manusear tal instrumento*". Os professores responderam que costumam utilizar dicionário em sala de aula, sendo que os alunos na grande maioria não possuem o seu próprio, usando os que a escola disponibiliza. Relataram também, que existe a dificuldade no manuseio e de encontrar as palavras desejadas. Há um consenso de que o seu uso é essencial para aquisição de vocabulário nas línguas estudadas.

Ao perguntar aos alunos se costumavam usar o dicionário para fazer as tarefas, responderam que somente ás vezes e quando o utilizam é para saber o significado e a pronúncia correta das palavras. Ao questionar os alunos se eles são motivados a manusear esses livros, responderam que às vezes e que essa motivação deveria ser do próprio aluno.

Julgo pertinente o desenvolvimento de um trabalho realizado com os professores da escola, com oficinas, leituras de trabalhos sobre o tema, enfatizando que o dicionário não é apenas um instrumento de consulta e sim um instrumento com potencial didático, pois está atrelado a todo processo de aprendizagem. Surge assim, a importância do professor saber explorar esse material com sabedoria e compreensão de sua utilidade.

Considerações finais

Diante da observação do uso do dicionário em sala de aula, percebe-se que é um tema a ser repensado e com possibilidade de colocar esse instrumento como ferramenta de auxílio ao estudante não só nas aulas de Língua Portuguesa ou Língua Estrangeira, mas em evidência em todas as áreas do conhecimento, pois todas as disciplinas podem adotar essa ferramenta para ajudar os alunos a se familiarizar com os diferentes tipos de dicionários existentes e tirarem suas dúvidas quanto a algumas palavras desconhecidas.

Verifica-se que esse instrumento precisa ser mais valorizado na escola. Seu uso poderá estar sendo realizado de forma incorreta e a periodicidade em que ele é manipulado ainda deixa a desejar, sua inserção na dinâmica das aulas pode permitir que se tire proveito desse instrumento facilitador da aprendizagem. Quanto aos dicionários on-line, poderão ser utilizados em atividades extraclasse na sala de computação, para proporcionar que os alunos que não possuem condições ao acesso a internet fora da escola, consigam utilizar o formato digital deste recurso aprendendo fazer a consulta no computador da escola.

Referências

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. **O dicionário na aprendizagem de um vocabulário em língua estrangeira/inglês.** Dictionaries and Vocabulary Learning. The ESPecialist, vol. 29, nº 1 (113-135). Universidade de Brásiila, Brasília, Brasil. 2008.

DEFINIÇÃO,DICIONÁRIOhttps://www.google.com.br/search?q=dicion%C3%A1rio+significado&oq=dicion%C3%A1rio+significado&aqs=chrome..69i57j0l5.13326j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8 Internet .Acesso em 02.05.2019

LEFFA, V. J. **Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas**. In: Christine Nicolaides; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras. Pelotas: UFPEL, 2003, v., p. 33-49.)

LEFFA, V. J. **o uso de dicionários on-line na compreensão de textos em língua estrangeira.** Disponível em: file:///C|/Documents%20and%20Settings/Usuario%20XP/Meus...umentos/Vilson/homepage/textos/trabalhos/dicionario.htm (10 of 12)22/12/2008 21:39:58. Acesso em 09.06.2019

MALDONADO, Concepción**. El uso del diccionario en el aula** - Cuadernos de Lengua. Española-Arco Libros - Madrid. 1998

ENSINO DE CIÊNCIAS A IMPORTÂNCIA DA INTRUMENTAÇÃO

LORENZO, Gabriela da Silva[139]
gabrielalorenzo2014@gmail.com
SOARES, Josiane[140]
Josianequi2012@hotmail.com
SANTOS, Raquel [141]
raquellucquesdossantos@gmail.com
SILVA, Viviane Maciel da [142]
vivianemaciel@gmail.com

Resumo: Este trabalho busca discutir o ensino experimental e sua importância em relação ao processo de ensino e de aprendizagem em Ciências, enquanto uma perspectiva, usualmente compartilhada entre os professores. Acreditamos que as aulas experimentais não asseguram, por si só, a promoção de aprendizagens que estabeleçam relações significativas entre teoria e prática, porém, segundo os autores analisados, a experimentação pode contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos, auxiliando na aprendizagem. No entanto, se o Ensino de Ciências tem sido pautado na mera transmissão de conteúdos, que são oferecidos prontos aos alunos do modo estandardizados, por meio de livros, apostilas ou roteiros pré-estabelecidos, o uso de atividades que privilegiem a experimentação podem criar ambientes favoráveis para que os alunos caminhem em direção a construção de concepções científicas. Temos como objetivo responder as questões, que balizam esse trabalho: 'Qual o papel da Instrumentação no Ensino de Ciências?' e 'Qual o papel do professor na execução das atividades de caráter experimental?'. Experiências da Ciência influenciam nossas atitudes e nosso saber, pois problemas que hoje, talvez sejam inusitados, antes eram circunscritos. Questionamentos cedem lugar uns aos outros, porque o progresso e a comunicação nos impulsionam, cada vez mais, a buscar conhecimento. Para analisarmos esse tema, foi necessário muito trabalho, empenho, leituras e pesquisas referentes ao tema relacionado, podendo-se verificar o quão importante é a instrumentação e sua significativa contribuição para facilitar a aprendizagem dos discentes, no ensino de Ciências.

[139] Graduanda no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Campus Pelotas – Visconde da Graça – Avenida Eng. Idelfonso Simões Lopes, 2791, Bairro Três Vendas – Pelotas/RS, CEP: 96060-290. Produto de pesquisa de IC.
[140] Graduanda no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Campus Pelotas – Visconde da Graça – Avenida Eng. Idelfonso Simões Lopes, 2791, Bairro Três Vendas – Pelotas/RS, CEP: 96060-290. Produto de pesquisa de IC.
[141] Graduanda no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Campus Pelotas – Visconde da Graça – Avenida Eng. Idelfonso Simões Lopes, 2791, Bairro Três Vendas – Pelotas/RS, CEP: 96060-290. Produto de pesquisa de IC.
[142] Professora no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Campus Pelotas – Visconde da Graça – Avenida Eng. Idelfonso Simões Lopes, 2791, Bairro Três Vendas – Pelotas/RS, CEP: 96060-290. Produto de pesquisa de IC.

Conclui-se, então, através dos autores analisados, que o ato de investir na educação científica, auxilia na construção de uma sociedade democrática, mais humana, produtiva e sustentável, tornando-se indispensável uma formação de docentes consistente e contínua, uma dedicação e o compromisso para realizar um ensino de Ciências de qualidade.

Palavras-chave: Questionamentos, instrumentação, aprendizagem.

Introdução

O uso da experimentação para o ensino de Ciências é uma ferramenta do processo ensino e de aprendizagem, usualmente, compartilhada entre os professores. Embora, as aulas experimentais não assegurem, por si só, a promoção de aprendizagens, uma vez estabelecidas às relações entre teoria e prática, elas podem potencializar o rendimento dos estudantes. Para a valorização do Ensino de Ciências é importante que haja um distanciamento entre o ensino pautado na transmissão de conteúdos oferecidos aos alunos, seja por meio de livros, apostilas ou roteiros preestabelecidos, e, se potencialize a criação de ambientes favoráveis para que os alunos construam suas hipóteses, estimulem sua imaginação e desenvolvam a curiosidade. Segundo Amaral e Silva (2000), ainda existem nas escolas, *práxis* que se utilizam da experimentação e das atividades práticas como uma via de mão única, para a comprovação da teoria. No entanto, os autores defendem que a experimentação não deve ser considerada mera atividade física, de manipulação em detrimento da interação e da reflexão, pois, além de tentar comprovar a teoria com as práticas de laboratório, este espaço pode servir para oferecer aos discentes uma visão externa, neutra, quantitativa, empírica, à Ciência com a qual já convivem. Para os autores, o ensino e a aprendizagem construída pelos sujeitos da educação, não deve ser isenta/neutra de opinião, ou reprodutiva de forma passiva, logo, quando a escola e o professor proporcionam aos alunos a quebra da ingenuidade cientifica e pautam seus aprendizados na experimentação, manipulação e curiosidade científica, produzem visibilidade à Ciência (AMARAL, SILVA, 2000).

Desenvolvimento

Buscamos em Gil e Carvalho (1995) perceber alguns aspectos importantes para serem explorados a partir das atividades experimentais, como por exemplo, o uso das investigações, a criação de problema-solução, o incentivo a reflexão dos estudantes em relação às situações e atividades propostas, para que a partir delas seja possível melhor perceber os processos e entender situações planejadas, formulando perguntas, criando hipóteses e atividades de investigação científica. Considerando o uso da experimentação como uma perspectiva de mudança no método, pelo qual o professor amplia sua abordagem e auxilia o aluno, em deixar de ser um telespectador, para pensar, agir e questionar, suas atividades podem ser chamadas de práticas e investigativas, ou seja, o aluno formula hipóteses, analisa seus resultados, enquanto o professor estimula o questionamento e propõe novos desafios, potencializando o processo de ensino. Segundo Amaral e Silva (2000), atualmente no Ensino de Ciências, é possível perceber que os professores ainda apresentam dificuldades em superar a ideia predominante neutra, objetiva e empirista, acerca das atividades práticas. Contudo, os autores também contribuem para que seja possível acrescentar ainda mais uma carência: a falta de clareza sobre o papel da experimentação na aprendizagem dos alunos. Ainda são muitos os docentes que lecionam, imaginando ser possível comprovar a teoria no laboratório. Uma visão de ciência externa, neutra, quantitativa, empírica gera no ensino e na aprendizagem uma visão de sujeito, isento /neutro, que reproduz de forma passiva o que lhe é apresentado. Na medida em que o professor encara a Ciência com a visão ‘do verdadeiro, do definitivo, do certo’, o aluno, consequentemente, vai reproduzir tal visão presentando e interiorizando a falsa ideia de que há uma única resposta plausível para qualquer questão que lhe for proposta. Docentes em suas práxis pouco valorizadas e sucateadas elaboram seus planejamentos de aula não levando em conta as necessidades e curiosidades epistemológicas dos educandos e limitando a atividade científica sem considerar o potencial cientifico dos seus alunos.

Caso os professores não coloquem a instrumentação a linguagem do aluno este não irá alcançar seus objetivos. Objetivando colocar o professor como mediador dos conhecimentos, percebe-se como a articulação das atividades pedagógicas, o despertar dos processos interativos, experimentais e científicos podem corroborar para o crescimento da construção do conhecimento dos indivíduos. Levando em conta as reflexões de Amaral (2000), quando proporcionamos ao aluno a quebra da ingenuidade cientifica e pautamos o aprendizado por meio de experimentação manipulável, damos visibilidade cientifica em detrimento do empirismo. Portanto, devemos fomentar o ensino das ciências por meio de estimulações que dialogam com reflexões usadas como ferramenta educativa e atividade experimental. O professor deve ser mediador do conhecimento articulando atividades pedagógicas a fim de despertar os processos interativos aluno/ processo experimental/ visibilidade cientifica já que as diferentes opiniões e historias de cada individuo corroboram para o crescimento da construção do conhecimento.

> *Para que os aprendizes tenham acesso aos sistemas de conhecimento da ciência, o processo de construção do conhecimento tem que ultrapassar a investigação empírica pessoal. Quem aprende precisa ter acesso não apenas às experiências físicas, mas também aos conceitos e modelos da ciência convencional. O desafio está em ajudar os aprendizes a se apropriarem desses modelos, a reconhecerem seus domínios de aplicabilidade e, dentro desses domínios, a serem capazes de usá-los. Se ensinar é levar os estudantes às ideias convencionais da ciência, então, a intervenção do professor é essencial, tanto para fornecer evidências experimentais apropriadas como para disponibilizar para os alunos as ferramentas e convenções culturais da comunidade científica (DRIVER et. al., 1999: 34).*

Segundo Machado (1999), é importante considerar fatos práticos que ocorrem no ensino de ciências, pois, ao reproduzir vivencias do mundo social em sala de aula ajuda-os a ver a forma de como os conceitos funcionam sendo experiências pelos alunos. A escola ao separar o teórico do prático, colabora para que o poder de aprendizagem seja menor, e as possibilidades de um cidadão capaz de melhorar a característica da população.

> Além disso, existem tendências na psicologia contemporânea que consideram os conceitos inseparáveis dos contextos de aplicação, uma vez que o aluno tende a recuperar conceitos a partir desses contextos de aplicação e não no vazio (MORTIMER; MACHADO; ROMANELLI, 2000: 275).

Segundo os dizeres de Carvalho *et al.*, "a resolução de um problema pela experimentação deve envolver também reflexões, relatos, discussões, ponderações e explicações características de uma investigação científica" (CARVALHO et al., 1998: 35). Para Lewin e Lomascólo: formular hipóteses, fazer experiências, recolher dados, analisar os resultados, enfrentar relatórios feitos em laboratório como concepção de investigação, fortalece a motivação de cada estudante, fazendo com que se constituam de tais atitudes como curiosidade, experimentar, se acostumar a certas afirmações e a se aprimorar com cada resultado, obtendo mudanças conceituais e metodológicas. Gil e Castro (1996) descrevem alguns aspectos importantes da praxis que podem ser explorados em uma atividade experimental de investigação, são eles, a saber: 1. Criação de um aspecto Problema-Solução; 2. Conscientizar e incentivar a reflexão dos estudantes sobre as situações propostas; 3. Melhorar os processos de analise para que ajudem a compreender e force as situações planejadas e a formule perguntas sobre o que se busca; 4. Criar hipóteses como atividade central de investigação científica, sendo este processo capaz de criar e conduzir orientações para os estudantes; 5. Analisar com atenção para os resultados (interpretação física, Confiabilidade) dos conhecimentos disponíveis e dos resultados das demais equipes de estudantes; 6. Conceder uma importância especial a memórias científicas que reflitam o trabalho e possam ressaltar a comunicação e o debate na atividade científica; 7. Ressaltar a dimensão do trabalho científico, através da interação de grupos de trabalho, que interajam entre si. Ficando ressaltado que na consideração feita dobre a experimentação a mudança de metodologia ajuda tanto ao aluno como o professor em sua profissão, o aluno deixa de ser um telespectador para pensar, agir e questionar. Para que as atividades possam ser chamadas de práticas e investigativas o aluno deve: formular hipóteses

para a análise dos resultados obtidos e quanto ao professor deve além de saber a matéria, se tornar um professor questionador, desafiador, realizando o processo de ensino.

Material e Métodos

Para resgatar tais informações, se fez necessário muita dedicação, através de pesquisas e leituras dos artigos dos autores analisados, com o intuito de compreender a visão de cada um e, assim, colaborar de maneira que venha facilitar a aprendizagem dos alunos.

Resultados e Discussão

Através dos artigos analisados, pode-se perceber que aulas experimentais são o princípio em um processo de aprendizagem. Porém, para tal se faz necessário que o docente deixe o aluno a vontade em suas análises e pesquisas, de maneira que suas ações sejam ilimitadas, dentro do proposto pelo professor. Carvalho (1995) nos diz que o uso de experimentos, como um ponto de partida para a compreensão de conceitos, é uma maneira de levar o aluno, a participar do processo de aprendizagem. Desta forma, para que uma atividade experimental possa ser considerada uma atividade investigativa, o aluno não deve ter uma ação limitada à simples observação ou manipulação de materiais, mas, sobretudo, deve conter características de um trabalho científico.

> *A situação de formular hipóteses, preparar experiências, realizá-las, recolher dados, analisar resultados, quer dizer, encarar trabalhos de laboratório como 'projetos de investigação' favorece fortemente a motivação dos estudantes, fazendo-os adquirir atitudes, tais como curiosidade, desejo de experimentar, acostumar-se a duvidar de certas afirmações, a confrontar resultados, a obterem profundas mudanças conceituais, metodológicas e atitudinais (LEWIN; LOMASCÓLO, 1998:148).*

Os artigo questionam o papel da experimentação na construção do conhecimento em ciências, podendo serem respondidas por qualquer professor que

compreenda a importância de propostas alternativas de ensino, que respeite a individualidade, de cada estudante e reconheçam a capacidade do aprendiz em transformar, desconstruir e reconstruir situações, que nunca devem ser dadas, tampouco, simplesmente reproduzidas.

> *O desafio que então se apresenta é o de propiciar um ambiente que permita o diálogo entre a teoria e o experimento, sem estabelecer entre eles uma hierarquia e uma regra de procedência (AMARAL; SILVA, 2000).*

Considerações Finais

A partir dos aspectos mencionados, percebe-se que o ensino tem se deparado com certa desarmonia entre professores e o embasamento teórico, que mantem os papeis específicos nos processos de aprendizagem, dificultando o desenvolvimento tanto para si, quanto aos alunos. De acordo com os autores, as contribuições das práticas experimentais investigativas, embora plurais, possibilitam, não apenas uma melhor compreensão de conceitos, mas o desenvolvimento de habilidades de expressão escrita e oral, um relacionamento entre o processo histórico e a elaboração do conceito pelo aluno (AMARAL, 2000). Pois, as práticas educativas quando largamente discutidas e experimentadas oferecem a educandos e educadores a possibilidade de voltar seus olhos para uma proposta escolar dinâmica que como parte do processo educativo, facilita o aprendizado na educação.

Referências

AMARAL, L.O.F.; SILVA, A.C. Trabalho Prático: Concepções de Professores sobre as Aulas Experimentais nas Disciplinas de Química Geral. **Cadernos de Avaliação**, Belo Horizonte, v.1, n.3, p. 130-140. 2000.

CARVALHO, A. M. P.; GIL, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 2. ed. São Paulo: Cortez / Coleção questões da nossa época, 1995. 120 p.

CARVALHO, A. M. P. ; VANNUCCHI, A. I. ; BARROS, M. A. ; GONÇALVES, M. E. R. ; REY, R. C. . **Ciências no Ensino Fundamental - O Conhecimento Físico**. São Paulo: Editora Scipione, 1998. 200 p.

DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; MORTIMER, E.; SCOTT, P. Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v.1, n.9, p.31-40, mai.1999.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Normas para apresentação de monografia**. 3. ed. Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Biblioteca Karl A. Boedecker. São Paulo: FGV-EAESP, 2003. 95 p. (normasbib.pdf, 462kb). Disponível em: <www.fgvsp.br/biblioteca>. Acesso em: 23 set. 2004.

IENH. **Manual de normas de ABNT**. Disponível em: <www.ienh.com.br>. Acesso em: 23 set. 2004.

LEWIN, A. M. F e LOMÁSCOLO, T. M. M. La metodologia cientifica em la construcción de conocimientos. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v.20, n.2, p.147-154. 1998.

MORTIMER, E.F.; MACHADO, A.H.; ROMANELLI, L.I.A. Proposta Curricular de Química do Estado de Minas Gerais: Fundamentos e Pressupostos. **Química Nova**, São Paulo, v. 23, n.2, p.273-283, mar./abr. 2000.

OLIVEIRA, N. M.; ESPINDOLA, C. R. **Trabalhos acadêmicos:** recomendações práticas. São Paulo: CEETPS, 2003.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia científica:** abordagem teórico-prática. 10. ed. ver. atual. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS AUTORREGULATÓRIAS PARA O ENSINO DA ESCRITA: PROJETO CRIATIVO

Lourdes Maria Bragagnolo Frison[143]
frisonlourdes@gmail.com
Gilceane Caetano Porto[144]
gilceanep@gmail.com
Ana Margarida da Veiga Simão[145]
amsimao@psicologia.ulisboa.pt
Annelise Costa de Jesus[146]
annelise_cj@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo principal apresentar o projeto de extensão Promoção de estratégias autorregulatórias para o ensino da escrita: Projeto Criativo que está sendo desenvolvido no âmbito do PIBID Pedagogia UFPel. O projeto iniciou em outubro de 2018. A formação que teve a duração de cinco encontros, junto ao grupo de bolsistas de iniciação à docência e de supervisoras. Nestes encontros refletimos sobre como trabalhar com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental a fim de promover estratégias que contribuam para o desenvolvimento da escrita. Este projeto teve duas edições realizadas na Universidade de Lisboa, intencionando promover a criatividade na estimulação da produção escrita, enfatizando o ensino explícito de estratégias de autorregulação na escrita dos alunos do 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico. O projeto está organizado com base na teoria da autorregulação da aprendizagem impulsionando a aprendizagem da escrita de forma autônoma e proativa por parte dos alunos. Neste processo os estudantes relacionam as suas características pessoais e desenvolvem estratégias metacognitivas de aprendizagem. A narrativa e a ludicidade são elementos que norteiam a organização das estratégias de planejamento, monitoramento e revisão do processo de escrita. A metodologia tem como eixo central a aventura do Pirata Tivo e da arara Cria que vivem no Arquipélago da Escrita, que é formado por três ilhas a do Vulcão (planejamento), a da Cascata (redação) e a do Farol (revisão). A ilha é o cenário para a aprendizagem de estratégias e processos autorregulatórios associados à composição escrita. A separação geográfica pelas três ilhas permite aos alunos compreender a distinção entre cada uma das fases do processo de escrita e a viagem final a caminho da Caverna do Tesouro possibilita a integração desta aprendizagem num processo cíclico. Através da leitura e análise da narrativa e dos comportamentos das suas

[143] Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa de Aprendizagem Autorregulada - Universidade Federal de Pelotas (GEPAAR/UFPEL)
[144] Coordenadora da área da Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Universidade Federal de Pelotas (PIBID/UFPEL)
[145] Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa
[146] Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

personagens, os alunos tomam consciência das estratégias de autorregulação que utilizam e, simultaneamente, aprendem comportamentos autorregulatórios que ainda não conhecem. Os objetivos a serem alcançados ao longo do desenvolvimento do projeto são promover a aprendizagem de estratégias; autorregulatórias associadas ao processo de escrita; fomentar atitudes motivacionais em relação à escrita; promover a criatividade na composição escrita; fomentar a produção escrita; e promover a qualidade da composição escrita. Nas duas edições portuguesas foi constatado que os alunos melhoraram também na qualidade da escrita de seus textos, no conteúdo e no vocabulário utilizado. Estes resultados estimularam a implementação do mesmo Projeto CriaTivo com as crianças dos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental nas três escolas da rede de ensino públicas envolvidas com o PIBID/Pedagogia/UFPel. Para fins deste texto, analisamos as escritas dos pibidianos ao refletirem sobre as primeiras impressões e aprendizagens construídas a partir da formação para o trabalho com o projeto nas escolas. Conclui-se que as práticas do projeto deram aos pibidianos a oportunidade de criar autonomia ao planejar, executar e avaliar, enfrentando os desafios propostos pelas atividades, além de possibilitar a parceria com a escola aprendendo a ser professor com uma prática inovadora, aprimorando os conhecimentos teóricos estudados na universidade.

Palavras-chave: autorregulação, escrita, criatividade**.**

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar o projeto de extensão Promoção de estratégias autorregulatórias para o ensino da escrita: Projeto CriaTivo que está sendo desenvolvido no âmbito do Pibid Pedagogia UFPel, realizado em parceria com investigadores em Psicologia da Educação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, intencionando promover a criatividade e a estimulação da produção escrita, com ênfase no ensino explícito de estratégias de autorregulação na escrita de alunos dos 3os, 4os e 5os anos do Ensino Fundamental. O referido projeto teve duas edições desenvolvidas em escolas de Portugal, constatando que, por meio dele, os alunos melhoraram na qualidade da escrita de seus textos, no conteúdo e no vocabulário utilizado. Estes resultados estimularam a implementação do mesmo Projeto CriaTivo com alunos de 3os, 4os e 5os anos dos anos iniciais do ensino fundamental em três escolas da rede de ensino público municipal, envolvidas com o Pibid/Pedagogia/UFPel.

No contexto brasileiro temos como objetivo desenvolver o Projeto CriaTivo em sala de aula, envolvendo as professoras titulares e os pibidianos para realizarem

atividades voltadas para a aquisição da escrita. O projeto está organizado com base na teoria da autorregulação da aprendizagem, que abarca a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamentos e afetos dos alunos, planejados ciclicamente, e ajustados com a finalidade de atingir os seus objetivos escolares (VEIGA SIMÃO, FRISON, 2013; ZIMMERMAN, 2013). Intenciona-se que os alunos se envolvam com a aprendizagem da escrita de forma autônoma e proativa.

Metodologia

A metodologia tem como eixo central a narrativa da aventura do pirata Tivo e da arara Cria que vivem no Arquipélago da Escrita, o qual é formado por três ilhas, a do Vulcão (planejamento), a da Cascata (redação) e a do Farol (revisão). A narrativa e a ludicidade são elementos basilares que norteiam a organização das estratégias de planejamento, monitoramento e revisão do processo de escrita. A ilha é o cenário para a aprendizagem de estratégias e processos autorregulatórios associados à composição escrita. A separação geográfica pelas três ilhas permite aos alunos compreenderem a distinção entre cada uma das fases do processo de escrita e, a viagem final a caminho da Caverna do Tesouro, possibilita a integração desta aprendizagem num processo cíclico.

Através da leitura e análise da narrativa e dos comportamentos dos personagens, os alunos tomam consciência das estratégias de autorregulação que utilizam e, simultaneamente, aprendem comportamentos autorregulatórios que ainda não conhecem. Os objetivos a serem alcançados ao longo do desenvolvimento do projeto são promover a aprendizagem de estratégias autorregulatórias associadas ao processo de escrita; fomentar atitudes motivacionais em relação à escrita; promover a criatividade na composição escrita; fomentar a produção escrita; e promover a qualidade da composição escrita.

Participantes

O projeto iniciou em outubro de 2018, no PIBID/UFPEL, com uma formação que teve a duração de cinco encontros junto ao grupo de bolsistas que integram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência formado por estudantes de Pedagogia, supervisoras das escolas envolvidas, coordenadora da área da Pedagogia e coordenadora do projeto CriaTivo.

Na sequência do texto, descrevemos o que foi trabalhado nos cinco encontros realizados, pontuando as impressões e percepções das pibidianas e professoras das escolas envolvidas, destacando pontos relevantes do trabalho, bem como, pontuando as dificuldades percebidas. Inserimos no texto depoimentos os quais foram identificados pela letra P (pibidiano) seguido do número de 1 até 24, número total dos pibidianos que participaram da formação.

Etapas da formação para CriaTivo

O primeiro encontro teve ênfase na compreensão de como o projeto CriaTivo foi desenvolvido. Para isso, os pibidianos (bolsistas e supervisoras), leram o livro que descreve toda a aventura do projeto realizado e desenvolvido em Portugal. O livro foi publicado pela Universidade de Lisboa em parceria com a Câmara Municipal de Lisboa, sob a responsabilidade da Dra. Ana Margarida Veiga Simão.

Neste encontro as coordenadoras do projeto apresentaram as etapas, o prazo de duração, o esboço da ideia da participação dos alunos, dos professores, da equipe diretiva e dos bolsistas que assumiriam o projeto nas escolas. Foram realizadas várias dinâmicas sobre a escrita criativa descritas no livro, intencionando melhor entendimento pelas bolsistas das etapas do projeto. Foi explicado que o projeto parte de uma narrativa da aventura que ocorre no Arquipélago da Escrita, no qual o pirata Tivo e a arara Cria envolvem as crianças tornando-os piratas da escrita, sujeitos ativos da aventura, onde cada um assume papel de escritor criativo, dando “voz” a seus pensamentos.

Todos se envolveram com a história, elencando os passos que seriam posteriormente realizados com as crianças, sempre nos valendo da ludicidade de

como seria aplicado este projeto. Envoltas neste clima, foram realizadas algumas dinâmicas de estimulação da escrita como a escolha dos capitães do dia, transformando os participantes, neste momento os pibidianos, como protagonistas do projeto. Os escolhidos acabaram sendo os responsáveis pela distribuição de materiais, assumindo o controle do tempo para realização das tarefas. Posteriormente, realizou-se a escrita do nome e codinome de cada pibidiano em seus respectivos crachás.

Foi desenvolvido depois o conto sobre a escolha da arara Cria, a inteligente companheira de Tivo, para o decorrer da viagem imaginária, sendo introduzida a mnemônica do canto da arara – QOQOC[147]! - como estratégia autorregulatória de escrita. Logo no início dos trabalhos uma das supervisoras destacou que percebia a importância do projeto porque entendia que a narrativa motivava as crianças para o desenvolvimento de competências relacionadas à escrita, o que acredita que poderá gerar avanços na aprendizagem.

A pibidiana 2 considerou que “foi muito importante vivenciar as etapas do projeto que realizará com as crianças posteriormente, pois auxilia na compreensão de como aplicar o projeto. Todas nós escrevemos o nome e o codinome, representando a característica mais marcante de cada uma”. Na sequência, os pibidianos foram lembrados de que os crachás devem ser usados em todas as aulas e serem distribuídos com a ajuda dos capitães. Já a pibidiana 4 disse que “o papel de capitão estimula a confiança além de capacitar os outros colegas a desempenharem seus deveres dentro de prazos previamente estipulados”.

No segundo encontro ocorreram orientações mais aprofundadas sobre cada ilha e seus respectivos ideais pedagógicos. A pibidiana 10 relembra a atividade proposta: “cada pequeno grupo realizou uma atividade de escrita de texto coletivo, sendo a sala dividida em grupos, e os mesmos escolheram os personagens que utilizariam na escrita. De início um participante de cada grupo começou a escrita do texto, e quando a professora, que estava controlando o tempo, dava o sinal, a folha

[147] Quando? Onde? Quem? O que? Como?

passava ao colega do lado, essa sequência se repetiu por quatro vezes (número de integrantes de cada grupo)". A atividade descrita teve como objetivo "promover a escrita como um processo que envolve planejar e gerir o tempo da redação" (Veiga Simão, et al. 2017, p. 42).

A pibidiana 4 pontuou dando continuidade aos tópicos do CriaTivo "realizamos a leitura das suas histórias e com isso conseguimos analisar aspectos que foram ou deixaram de ser contemplados na realização da tarefa". Neste ponto, emergem os conflitos sociocognitivos relacionados à resolução de problemas, o que vai ao encontro da teoria da autorregulação da aprendizagem. A aprendizagem é promovida pelos contatos de saberes externos ao aluno, pois este aprende ao confrontar seus saberes com os saberes do outro, internalizando conhecimentos (Vygotsky, 2001). Portanto, compreende-se que a autorregulação da aprendizagem esteja atrelada, tanto aos mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, quanto à influência do contexto socio-cultural em que os seres humanos se desenvolvem.

No terceiro encontro contou-se com a presença da Dra. Ana Margarida Veiga Simão, da Universidade de Lisboa, mentora do livro CriaTivo (2017). Ela fez uma detalhada explanação sobre o projeto para ser desenvolvido no âmbito do Pibid/Pedagogia/UFPEL. Uma das supervisoras de uma das escolas destacou que as explicações dadas possibilitaram conhecer mais profundamente as etapas do projeto, e que é preciso estimular e incentivar a troca de experiências e relatos de atividades partilhadas entre os pares, durante a execução do projeto resultando em "motivações que tornem o projeto uma realidade no cotidiano das escolas, mesmo após o seu término com os bolsistas".

Neste encontro a Dra. Ana Margarida explicou a importância de motivar os alunos a empenharem-se no desenvolvimento das atividades e explicou sobre os materiais utilizados no processo. Além das histórias narradas que tocam o imaginário das crianças, as atividades realizadas vão sendo recompensadas com materiais que imitam moedas de ouro, sendo estas utilizadas para uma troca final na conquista do tesouro da escrita.

No quarto encontro foram pontuadas as atividades relacionadas à revisão de textos, trabalhando com estratégias de correção que permitem fazer o aluno avançar

na compreensão do que é importante na revisão da escrita. A pibidiana 3 disse que "era muito importante saber orientar as crianças para elas perceberem como se deve olhar o próprio texto e fazer as correções necessárias".

O quinto encontro foi marcado pela etapa da integração dos conhecimentos adquiridos ao longo das sessões, aderindo um "roteiro de escrita" contendo planejamentos de escrita com as mnemônicas aprendidas: QOQOC[148] - referente ao planejar; POMI[149] e ECAS[150] - referentes à revisão; e perguntas inerentes à redação: Estou cumprindo meu plano? Cumprindo o que foi pedido? Observando minha escrita? Enriquecendo meu texto? Controlando meu tempo? "Retomamos o que tinha sido feito nas outras ilhas e socializamos as aprendizagens construídas", conforme a pibidiana 8.

A partir da análise do livro estabeleceu-se junto ao grupo do Pibid que as metas foram alcançadas com a implementação do projeto. Falta ainda fazer a adaptação do português de Portugal para o português do Brasil, pois algumas palavras têm significados completamente diferentes das nossas.

Conclusão

O investimento no projeto CriaTivo evidenciou que um bom planejamento, bem organizado, esquematizado e estruturado, permite que todos escrevam com mais qualidade. No contexto da escola, trabalhando com crianças pequenas, a narrativa que transversaliza todo o projeto estimula a criatividade, promove estratégias eficazes para que os alunos tenham a oportunidade desenvolver potencialidades. Ainda, através das atividades previstas no projeto é possível compreender que uma prática de escrita não pode ser algo metódico e sem significado, para a qual só se precisa saber a fórmula de como fazer e a gramática de como escrever. Isso é um grande equivoco, precisa-se para trabalhar e

148 Quando? Onde? Quem? O que? Como? (QOQOC é o canto da arara Cria)
149 Pontuação; Ortografia; Maiúsculas; Incompleto (POMI é um personagem da história)
150 Estrutura; Clareza; Adição; Substituição (ECAS é um personagem da história)

desenvolver a escrita com as crianças um contexto significativo e criativo, que os faça ter vontade de aprender, participar, desenvolvendo o gosto para aprender a escrever e criar textos. Esse tipo de prática dá ao aluno, e deu aos pibidianos também, a oportunidade de criar autonomia ao planejar, executar e avaliar, enfrentando os desafios propostos pelas atividades.

O projeto apresenta grandes oportunidades tanto para os bolsistas, professoras, supervisoras, quanto para os alunos. Trouxe para os bolsistas a oportunidade de estar em parceria com a escola aprendendo a ser professor com uma prática inovadora, aprimorando os conhecimentos teóricos estudados na universidade.

Entende-se que as ações do projeto são fundamentais tanto para a formação continuada das professoras e supervisoras parceiras do Pibid, quanto para a formação inicial dos futuros profissionais que hoje são bolsistas de iniciação à docência. Acredita-se que essa proposta de trabalho em parceria entre instituições superiores - Universidade de Lisboa e a Universidade Federal de Pelotas -, agregue valor ao trabalho colaborativo das professoras das escolas envolvidas no Pibid, possibilitando resultados com enorme pertinência para o avanço na escrita das crianças envolvidas.

Referências

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. et al. **CriaTivo**: Promoção de Estratégias de Autorregulação na Escrita. Lisboa: Câmara Municipal, 2017.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; SILVA, Janete; AGOSTINHO, Ana Lúcia. Desenvolvimento de competências de autorregulação da escrita em contexto educativo: o Projeto CriaTivo. *In*: SANTOS, A. C.; CAVALCANTE, M. A. S.; GOMES, Y. A. L. S. S. (org.). **Língua Portuguesa em debate leitura, escrita e variação**. Maceió: Edufal, 2017. p. 103-122. DOI: 10.17979/ reipe.2017.0.06.2493

VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida (2013). Ensinar para a aprendizagem escolar. *In*: VEIGA, F. (Org.) **Psicologia da Educação** (Vol. 1, pp. 495-541). Lisboa: Ed. Climepsi.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Loudes Maria Bragagnolo. **Autorregulação da aprendizagem**: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPEL, 45, 02-20, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001

ZIMMERMAN, B. J. (2013). **From cognitive modelling to self-regulation:** a social cognitive carrier path. Educational psychologist, 48 (3), 135-147.

DIFICULDADES DA DOCÊNCIA[151]

Luana Maria Santos da Silva Ayres[152]
luana_ayres@furg.br
Tanise Paula Novello[153]
tanisenovello@furg.br

Resumo: Atualmente a docência está se tornando uma profissão em descrédito devido à falta de valorização tanto social, quanto salarial que a profissão recebe. Sabe-se que a satisfação profissional é um dos fatores que mais influência no bem-estar das pessoas, desta forma, no contexto escolar, o professor que está satisfeito com sua escolha e prática profissional tem mais chances de desenvolver o bem-estar, que é evidenciado na docência pela dedicação, contentamento e felicidade que o professor expressa no exercício da docência. Neste contexto, esse estudo tem o objetivo de compreender quais as dificuldades e desmotivações enfrentadas por professores de Matemática de escolas de educação básica da rede pública. Para tanto, a produção de registros aconteceu por meio de um questionário online, com 94 professores de Matemática de escolas públicas. O questionário versava sobre os sentimentos emergentes pela escolha profissional e satisfação pela docência, e foi organizado em três partes: variáveis sociodemográfica e laborais; dez questões fechadas; e uma questão aberta que pergunta aos professores "O que você diria a um jovem que está fazendo a escolha pela licenciatura em matemática? Registre teus sentimentos e percepções a partir do que tens vivenciado na tua prática". Os relatos da questão foram analisados através do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e dessa análise definiu-se três discursos: Motivações na docência; Dificuldades da docência; e Formação de Professores. Salienta-se que nesse trabalho será analisado apenas o DSC intitulado Dificuldades da docência. Pela análise das variáveis sociodemográfica e laborais constatou-se que os professores têm idades que variam entre 23 anos e 65 anos, sendo que a média aritmética foi de aproximadamente 36 anos e a moda de 30 anos; 69% são mulheres e 31% são homens; 65,9 são casados ou possuem união estável; tem jornada de trabalho de aproximadamente 30 horas semanais; o tempo que atuam na docência é em média de 10 anos; e mais de 78% possuem pós-graduação. Através da análise dos relatos dos professores do DSC foi possível compreender que os docentes estão desmotivados e a principal causa dessa desmotivação é a desvalorização social e salarial que a profissão docente está recebendo, além disso a falta de interesse dos alunos em sala de aula e a falta de apoio por parte da direção e dos pais fazem com que muitos professores sintam-se desamparados e desmotivados. Por esse motivo, muitos professores estão insatisfeitos com sua prática profissional, alguns estão até abandonando a carreira docente em busca de outra profissão que proporcione melhores condições de vida. Salienta-se que incentivar e motivar esses professores

[151] Este trabalho recebeu financiamento da CAPES
[152] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande - FURG
[153] Doutora em Educação Ambiental. Docente do Instituto de Matemática, Estatística e Física e do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

não é uma tarefa fácil pois alguns aspectos dependem apenas dos docentes, porém outros estão aquém de seu alcance, como a valorização social e salarial.

Palavras-chave: Desvalorização profissional, Docência, Matemática

Introdução

A profissão docente tem um papel importante na sociedade, uma vez que o professor é responsável por realizar o processo de mediação na construção de conhecimento dos alunos. Através da sua ação e exemplo, os alunos podem desenvolver, dentre outras habilidades e competências, a consciência crítica. Porém, observa-se, que, com o passar dos anos, a sociedade foi negligenciando a importância do papel do professor e, com isso, a docência foi se tornando uma profissão desvalorizada, tanto socialmente quanto financeiramente, e, em consequência, um número expressivo de professores está insatisfeito com sua prática profissional, desmotivados e sem vontade de lecionar.

Com base nesse contexto, esse trabalho tem como objetivo compreender quais as dificuldades e desmotivaal, desmotivados e sem vontade de lecionar. de conhecimento dos alunos. Através da e pública. A produção dos registros dessa pesquisa aconteceu por meio de um questionário online, com 94 professores de Matemática de escolas públicas. Salienta-se que para a questão aberta que é o foco desse trabalho utilizou-se como técnica de analise do Discurso do Sujeito Coletivo.

Dessa técnica de análise, emergiram três discursos: Motivações na Docência, Dificuldades da Docência e Formação de Professores, porém ressalta-se que nesse trabalho será analisado somente o discurso intitulado de Dificuldades da Docência.

Discurso do Sujeito Coletivo

Esse DSC aborda os relatos dos professores referentes às dificuldades encontrada na sua prática docente, como a desvalorização salarial e social, falta de interesse dos alunos, falta de estruturas físicas nas escolas, pouco suporte da

direção, e escassa participação dos pais dos alunos e a desmotivação com a docência.

Quadro 1 – DSC: Dificuldades da docência

Ser professor não é fácil, não somos valorizados como deveríamos pelos outros, financeiramente e socialmente, além de sermos mal remunerados, somos desrespeitados a todo momento pelos alunos, o salário é péssimo, acúmulo de trabalho, condições de trabalho precárias, falta de responsabilidade, estudo e de respeito por parte dos alunos, levamos muito trabalho para casa, temos muito desgaste físico e emocional, muitos momentos de cansaço, estresse e resolução de conflitos, alunos com muita dificuldade de compreender as noções básicas da disciplina, muito cansativo e exige muito tempo para preparação de aula. Ser professor hoje se tornou uma atividade diária de resistência e perseverança, pois somos sistematicamente desmotivados e destruídos pelo sistema educacional atual, depender financeiramente dessa profissão é sofrimento, o salário é medíocre, o trabalho que temos em casa é desumano. Tenha muita paciência e persistência diante dos muitos desafios. Será uma caminhada de muito estudo, reflexão, dificuldades, falta de apoio de todas as esferas sociais, luta por dignidade salarial, enfim, vários problemas. O maior é enfrentar a desvalorização da profissão perante a sociedade e o poder público! A desvalorização do professor, atrelada ao atual contexto social e político do Brasil, a educação não conta com o apoio e nem com o auxílio de leis, estrutura ou investimento público. Muitas vezes, os professores como um todo se sentem sozinhos nesse cenário, as políticas públicas e a mídia, que se esforça em nos desmotivar e fazer com que nossa imagem seja desvalorizada diante a sociedade. Ensinar não exige só o conhecimento técnico, mas o domínio de uma visão ampla de mundo, que coloca à disposição dos aprendizes o conhecimento com criticidade, com responsabilidade mediante uma sociedade que tem se preocupado cada vez menos com o futuro. Está cada vez mais difícil lecionar, principalmente em escola pública tenha coragem e força para encontrar uma geração que não quer aprender, que é dependente ao extremo e direções de escola que importam-se mais com índices positivos do que com o aprendizado real dos alunos. O educador pesquisador precisa procurar novas maneiras de ensinar e inserir as tecnologias digitais nas suas aulas para tornar o espaço educativo mais atrativo para quem ensina e para quem aprende Quando optar pelo uso da tecnologia tenha sempre um plano B, pois nem sempre os equipamentos funcionam como o planejado. Com a intenção de cumprir os prazos que existem no ensino, temos muitas vezes que sacrificar nosso horário de descanso para corrigir provas ou planejar aulas. Ministrar matemática pode ser um desafio, algumas vezes agradável e motivador e em outros momentos difícil e desestimulante, tem o desafio de despertar no aluno o desejo em querer aprender; isso demanda criatividade, escuta atenta, paciência e respeito ao outro, atitudes que me proponho realizar por meio da convivência e da conversação reflexiva com meus alunos. Que a cada ano que passa fica mais difícil ser professor, devido a problemas de indisciplina e desinteresse. Que uma aula expositiva, geralmente, não funciona mais. O professor tem que se reinventar (buscar novos recursos) e fazer de tudo pra motivar os alunos e proporcionar a participação deles na aula. É frustrante lecionar matemática num país que é considerado normal não saber matemática. Os estudantes não se esforçam e os pais não cobram tal esforço Não se sinta mal por precisar retirar um aluno da turma. Por mais que a academia nos treine para incluir, há pessoas que não querem ser incluídas, e ao priorizar esse tipo de aluno, estamos excluindo os outros, principalmente quando o problema é disciplina. O profissional que desempenha a docência insatisfeito com sua escolha produz uma prática ruim, adoece e prejudica seus alunos.

Fonte: Os autores

Este DSC aborda alguns sentimentos negativos que os professores sentem na carreira docente, um deles, e acredita-se que ele é o que mais prejudica a saúde física e emocional do professor é o de desvalorização, tanto salarial, quanto social. Sabe-se que a profissão docente está enfrentando uma crise de desvalorização salarial, com salários atrasados ou recebendo uma remuneração que não é suficiente para suprir as necessidades dos professores e de seus familiares.

Esse fato é constato por Codo (1999) que afirma que, muitas vezes, o salário que os professores recebem não pagam as contas básicas da família e salienta ainda que quando esse profissional compara o seu salário com o de seus colegas que possuem o mesmo nível de qualificação profissional, o salário do professor é sempre menor, como é observado ao analisar o piso salarial nacional dos professores que em 2019 para 40 horas é de R$ 2557,74 (BRASIL, 2019), enquanto o piso profissional, também para 40 horas, para engenheiros, arquitetos, agrônomos, químicos e médicos veterinários equivale a R$ 8.982,00 (SENGERS, 2019), ou seja, ambos os profissionais tem o mesmo nível de estudo, mas ganham salários muito diferentes.

Diante dessa situação, muitos professores continuam na sala de aula, mas estão desmotivados com sua situação financeira, outros, embora gostando de sua prática se veem obrigados a abandonar a docência para vislumbrar uma carreira que proporcione uma melhor condição de vida para si e para a sua família.

Outro fator preocupante na docência destacado nesse DSC se refere e a falta de interesse dos alunos em aprender e estar na sala de aula, uma vez que, muitos alunos só frequentam as escolas porque são obrigados pelos pais, eles não querem estar ali e não veem objetivo em aprender aqueles conteúdos que para eles são abstratos.

Neste sentido, através de uma pesquisa realizada por Pezzini e Szymanski (2008) foi observado que algumas causas prováveis da falta de interesse em aprender dos alunos está relacionada aos seguintes fatores: a não terem certeza de que vão conseguir emprego depois de concluir os estudos; ao desinteresse dos professores que faz com que os alunos fiquem desinteressados também; a relação afetiva entre professor e aluno; aos alunos serem educados para serem submissos aos professores e não para questionarem; a indisciplina dos alunos; ao desinteresse causado pela falta de incentivo para que eles façam questionamentos; e ao desinteresse ou superproteção por parte da família. Desta forma, muitos dos fatores não dependem somente dos alunos, mas de um conjunto de pessoas que o cercam.

Esse DSC também suscita que quando o docente não está motivado ele não conseguem realizar seu trabalho com qualidade e acaba desmotivando os alunos também, principalmente quando as aulas são baseadas em “transmissão de conhecimento”. É evidente esse sistema não funciona mais hoje, pois os alunos não são seres passivos, mas sim ativos. Moran (2013, p. 89) salienta que o uso das tecnologias no ensino presencial “desenraizam o conceito de ensino-aprendizagem localizado e temporalizado. Podemos aprender desde vários lugares, ao mesmo tempo, *on* e *off-line*, juntos e separados”. Deste modo, o ensino não acontece somente no ambiente físico de sala de aula, ele é ampliado a todo os espaços, físicos e digitais que os alunos frequentam.

A tecnologia é uma importante ferramenta que pode facilitar o processo de mediação da aprendizagem. Porém, nem todas as escolas possuem infraestrutura adequada que possibilitem aos docentes realizar aulas com aparatos tecnológicos, pois em diversas escolas a sala de informática não comporta o número de alunos, a internet não funciona na velocidade adequada dentre outros problemas.

Conclusão

Pela discussão tecida nesse trabalho percebe-se que a docência não recebe o merecido reconhecimento social, pois, mesmo que seja dito que a educação é a base do futuro, e exalte sua importância, este acaba sendo um discurso vazio de ações que realmente valorize o profissional que está na sala de aula, possibilitando aos alunos uma aprendizagem de qualidade. Os relatos dos professores mostram que sua grande insatisfação está relacionada à desvalorização salarial, pois em comparação com qualquer outra profissão que exige curso de nível superior, o professor é o que recebe o salário mais inferior, em decorrência de não terem uma valorização financeira adequada. Além disso, a falta de apoio das famílias, bem como o excesso de cobranças dos pais e da escola por resultados satisfatórios de aprendizagem causa desânimo no professor e faz com que muitas vezes ele se sinta desmotivado e sem vontade de lecionar.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação**. Piso salarial do magistério é reajustado a partir de janeiro.** Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72571-piso-salarial-do-magisterio-sobe-4-17-a-partir-de-janeiro-valor-sera-de-r-2-557-74?Itemid=164. Acesso em 18 mai. 2019

CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 432 p.

MORAN, J. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 89-90. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/integracao.pdf. Acesso em: 18 maio 2019.

PEZZINI, C. C. **Falta de desejo de aprender: causas e consequências**. 2008. Orientação de outra natureza. (Programa de Desenvolvimento Educacional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Orientador: Maria Lidia Sica Szymanski. Disponível em: acesso em: 01 mai. 2019.

SENGERS (Rio Grande do Sul). Sindicato dos Engenheiros. **Piso Salarial Nacional**. 2019. Disponível em: http://www.sengers.org.br/site/piso-salarial-nacional.php. Acesso em: 18 maio 2019.

MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A QUALIDADE E UMA POLÍTICA PÚBLICA AFIRMATIVA: MAIS, AINDA, FANZINE-SE!

Luciana Valquíria Kremin Mai[154]
luciana.mai88@gmail.com
Stéfani da Silva Korb[155]
stefanikorb96@gmail.com

Resumo: Este estudo tem como objetivo refletir teórica e conceitualmente sobre as finalidades e objetivos da Educação na perspectiva da educação integral e sua interface com o Programa Mais Educação. Traz como relato de experiência a produção de fanzines nas oficinas de jornal escolar desenvolvidas em uma escola pública de ensino fundamental. Algumas questões norteadoras são suscitadas como, por exemplo, a necessidade de políticas públicas afirmativas e transformadoras no conceito de integralidade e como o experimento com fanzines contribuiu como uma forma de expressão comunicativa emancipatória para além do reforço escolar. Educação integral apenas como reforço escolar ou como uma política de qualidade?

Palavras-chave: Integralidade, Qualidade na Educação, Relato de Experiência.

Introdução

Existe uma ampla gama de perspectivas, teorias e concepções construídas ao longo da história sobre as finalidades e objetivos da educação. Estas perspectivas refletem não apenas a realidade educacional de uma determinada época, mas também são frutos de políticas educacionais resultantes de disputas entre projetos políticos e sociais distintos. As políticas educacionais refletem intencionalidades específicas, que se corporificam nos currículos e cotidianos da escola. De acordo com PERONI, CAETANO E LIMA (2017, p. 418), “Estão em disputa projetos societários de educação que se traduzem no conteúdo da

[154] Mestranda no PPG Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS- Campus Cerro Largo. Estudante do PPG Especialização em Ensino de Filosofia da Educação – UFPel. Graduada em Psicologia pela UNIJUÍ. Bolsista FAPERGS/CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

[155] Mestranda no PPG em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Especialização em Ensino de Filosofia da Educação – UFPel. Graduada em Pedagogia pela UNIJUÍ. Bolsista CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

educação, entendido como currículo, gestão, formação de professores, organização do sistema e escola, enfim, a alma da educação".

Uma das propostas de reformulação da educação que surge no século XIX é o Escolanovismo em contraposição as pedagogias tradicionais. A partir do Escolanovismo e das suas experiências vão surgir diferentes perspectivas educacionais como a educação em tempo integral, como uma possibilidade de formação dos educandos em todas as dimensões necessárias para a vida e a atuação em sociedade de forma comprometida, ética, ativa e consciente. De acordo com Pacheco (2008) é através das experiências desenvolvidas pelo escolanovismo que vão surgir diferentes perspectivas educacionais como a educação em tempo integral, que se ampara mais tarde na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96 mais específicamente em seu artigo 34[156].

Nesse sentido faz-se importante destacar que esta ampliação da jornada escolar deverá respeitar e estar em consonâncias com os princípios e objetivos da educação escolar, definidos por esta mesma lei, objetivado assim uma educação realmente integral, ou seja, uma educação que tenha como prioridade segundo GUARÁ (2006, p.16): "[…] a necessidade de realização das potencialidades de cada individuo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectenado as diversas dimenões do sujeito (cognitiva, afetiva, lúdica, estética, física, biológica)". Ou seja, que forme os educandos em todas as dimensões necessárias para a vida e a atuação em sociedade de forma comprometida, ética, ativa e consciente.

Desenvolvimento

[156] A LDB n 9.394/96 estabelece em seu Artigo 34: "A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola". Em seu inciso II também fica estabelecido: "O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino".

Após o ano de 2003 surgem em vários campos diversas políticas públicas e sociais articuladas por vários ministérios com o propósito do desenvolvimento social educacional e cultural no/do Brasil. Especificamente no ano 2007 é implementada a Portaria Interministerial nº 17, (articulada pelos Ministérios de Educação, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Cultura e Ministério do Esporte) que institui o Programa Mais Educação (PME) com o objetivo de "[…] ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral". (Programa Mais Educação: Passo a Passo, [2007?], p. 07).

Organizado em vários Macrocampos, o programa reunia diferentes áreas do conhecimento como meio ambiente, esporte, artes, tecnologias, educação, direitos humanos, promoção da saúde, educomunicação, cultura digital, investigação no campo das ciências naturais e educação econômica. Diferentemente do sistema escolar, as atividades ministradas no Programa Mais Educação, comumente denominadas como "oficinas" não eram desenvolvidas apenas por profissionais licenciados, mas, por "professores comunitários" como denominados pelo programa que poderiam ser educadores populares, estudantes, ou membros que possuíssem saberes reconhecidos pelas comunidades que apresentassem características e habilidades, tais como sensibilidade, empatia, alteridade que escutasse e incentivasse os educandos. Isto porque a proposta do programa era a de promover uma:

> [...] dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes. Nessa nova dinâmica reafirmam-se a importância e o lugar dos professores e gestores das escolas públicas, o papel da escola, sobretudo porque se quer superar a frágil relação que hoje se estabelece com a comunidade. (Programa Mais Educação: Passo a Passo. [2007?], p. 14)

Tendo como objetivo, além do fomento a educação, mas, principalmente o de integrar crianças e jovens de diferentes idades, culturas, e grupos sociais, em atividades educativas, sociais e culturais, desenvolvidas no contra turno escolar, em espaços escolares e não escolares na busca do desenvolvimento humano.

De acordo com cada macrocampo diferentes atividades eram desenvolvidas, visando contribuir em sua formação social, cultural e também educacional, melhorando o rendimento escolar e possibilitando a diminuição da evasão escolar, além do acesso a diferentes linguagens que muitas vezes não estavam presentes em suas realidades como os esportes, as artes, a ciência e a tecnologia.

Evidencia-se, assim, nesta proposta uma tentativa de realizar uma interlocução entre escola, docência, saber e comunidade, valorizando o espaço educacional, e legitimando os diversos saberes que circulam fora dos muros da escola.

Nesta perspectiva do PME, trouxemos o experimento da manufatura de fanzines, que são historicamente publicações amadoras oriundas do movimento punk, e se constitui numa possibilidade de intervenção nas oficinas de jornal desenvolvidas numa escola pública de ensino fundamental com alunos de diferentes idades, abrangendo desde o primeiro ao nono ano, organizando-se em turmas multiseriadas.

Algumas questões norteadoras foram suscitadas como, por exemplo, a necessidade de políticas públicas afirmativas e transformadoras no conceito de integralidade e como o experimento com fanzines poderia ou não contribuir como uma forma de expressão comunicativa emancipatória para além do reforço escolar. Educação integral apenas como reforço escolar ou como uma política de qualidade que levasse em conta os sujeitos envolvidos? Além do mais, tivemos o cuidado de analisar e respeitar o contexto social e o território no qual os alunos estavam enlaçados. Uma escola pública de periferia, num território empobrecido e hostil, além de estar avizinhada a uma Penitenciária Modulada, sobre a qual muitos dos alunos relatavam a relação de seus familiares estarem presos, fato que causa vergonha e certa humilhação no ambiente escolar. A grande maioria dos alunos, também, afirmavam abertamente que a participação no Programa se dava por conta da alimentação – almoço e lanche da tarde.

A escolha pela "ferramenta" de intervenção fanzine se deu justamente por apresentar a possibilidade de uma linguagem alternativa e interdisciplinar que pudesse promover um diálogo com o contexto desta comunidade. Conforme ROSSETTI e SANTORO JUNIOR (2014, p.63)

> Resistência e inovação são as principais características dos fanzines, por elas, difundiram novas tendências culturais e tornaram-se uma forma de expressão artística. Por serem independentes, transformaram-se em publicações reflexivas que analisam aspectos da arte com desprendimento e senso critico a liberdade de expressão, é consequência destas publicações não possuírem fins lucrativos.

O caráter alternativo e, principalmente, as suas possibilidades aos estímulos criativos, alternativos, críticos, reflexivos e experimentais dos fanzines foram decisivas e se constituiram, também numa forma de resistência à massificação e ao mero reforço de aprendizagens escolares, se transformando em um agente de intervenção para que pudéssemos dar vazão aos afetos, as angústias e a necessidade de comunicação, por vezes, truncada, escassa e imprecisa dos ambientes tradicionais de educação, portanto, compreendemos que a necessidade comunicativa desta comunidade necessitava de reforço de uma escuta qualificada para tornar o ambiente escolar estimulante, mas, principalmente, para dar voz aos sujeitos e promover a participação de uma forma inclusiva e crítica.

Neste sentido, as oficinas de jornal, transformaram-se em momentos de expressão de alta criatividade com vazão as demandas daquela comunidade e de seu território, pois, priorizamos as vivências e as problemáticas relatadas. Os fanzines produzidos pelos alunos retrataram as suas experiências combinadas com temáticas que dialogicamente eram debatidas nas oficinas, como por exemplo, direitos humanos; meio ambiente; política; escola; fome; violência; drogas; comunidade; inclusão; homofobia; racismo; bullying; lutas sociais; Estado Palestino e religião[157], amor, ser jovem, crimes e a penitenciária modulada, além do próprio

[157] O tema da Palestina ou Palestina Livre apareceu nas oficinas num momento em que os conflitos entre Israelenses e palestinos eram amplamente divulgados pelos meios de comunicação televisivos. Além do mais, a comunidade escolar apresentava em suas vivências fortes laços religiosos neopentecostais, os quais trazem em seu bojo forte preconceito sobre a causa palestina.

PME e sua intencionalidade. Conforme Rossetti e Santoro Junior (2014), justamente, por conta do fanzine ser um produto de povo para o povo e com a proposta que leva em conta o lema “Faça você mesmo” que ele possui essa linguagem de grupo com a suspensão de uma posição individualista e passiva de recepção de conteúdo. Assim, muitos dos temas foram retratados na manufatura de fanzines e se expressaram com certa paixão pelos assuntos, construímos debates com entusiasmo e a relação entre os participantes do grupo pode se aprofundar e se fortalecer, tornando palpáveis e sensíveis alguns dos problemas relatados, como por exemplo, o racismo e o bulluying. Outro ponto importante foi o desenvolvimento do olhar investigativo, portanto, instigamos a curiosidade e a pesquisa conciliada à liberdade de expressão com debates que promoveram análises construtivas para o desenvolvimento do conhecimento e a percepção de mundo.

Considerações finais

Conclui-se que o Programa Mais Educação permite identificar algumas interfaces da educação integral, como por exemplo, garantir o desenvolvimento de todos/as em todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e simbólica. Portanto, qualificando a educação e potencializando a cidadania e a emancipação. O experimento fanzineiro representa um meio contra cultural e libertário de resistência ao establishment. Facilita o desenvolvimento de outras expressões e contribui para desenvolver a percepção crítica dos sujeitos frente a sociedade, possibilitando a assumirem uma produção ativa na construção de seu próprio conhecimento e transformação cidadã.

Referências

Foi um dos assuntos de conteúdo mais polêmico e debatido nas oficinas de jornal e que resultou em diversas produções escritas, ilustradas e bricoladas.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em 01/05/2019.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE; DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA. **Programa Mais Educação: Passo a Passo.** [2007?] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em 02/05/2019.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Caderno CENPEC, nº 2, 2006. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197. Acesso em 01/05/2019.

PACHECO, Suzana Moreira. **Proposta Pedagógica.** TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO. Educação Integral. Ano XVIII boletim 13 - Agosto de 2008. Disponível em: http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf. Acesso em 30/04/2019.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, **Paula de. Reformas Educacionais de Hoje: Implicações para a Democracia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.11, jul./dez.2017. Disponível em: http://www.esforce.org.br/. Acesso em 30/04/2019

ROSSETTI, Regina.; SANTORO JUNIOR, David. **FANZINE PUNK COMO MÍDIA ALTERNATIVA.** Revista ALTERJOR. Grupo de Estudos Alterjor: Jornalismo Popular e Alternativo (ECA-USP). Ano 05. Volume 02, nº 10, Julho-Dezembro de 2014. Disponível em: http://www.usp.br/alterjor/ojs/index.php/alterjor/article/viewArticle/aj10-a3 . Acessado em 30/04/2019.

CINEMA NA EJA: UM BREVE RELATO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA

Luiz Paulo da Silva Soares[158]
luizsoaresrg@gmail.com
Vânia Alves Martins Chaigar[159]
vchaigar@terra.com.br

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo tecer uma reflexão sobre uma atividade desenvolvida tendo o cinema como "produto cultural" (CARMO, 2003; FERRO, 2010; FONSECA, 2012), na turma Totalidade 9A da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Estadual de Ensino Médio Brigadeiro José da Silva Paes, na cidade do Rio Grande/RS, que compreende o segundo ano do ensino médio regular. Para tanto, foi utilizado como aporte contextual, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), mais especificamente a Batalha de Argonne na França, onde tropas americanas foram abandonadas pelos superiores e um cerco fechado pelos alemães. Parte-se do pressuposto de que o cinema, enquanto mobilizador de aprendizagens possibilita aos estudantes uma multiplicidade de conhecimentos e reflexões sobre os fatos históricos e relações com suas vivências e experiências.
Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, História e Cinema, Docência.

Para início de conversa...

Redes de cultura, estética e formação na/da cidade é uma linha de pesquisa do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória, da FURG. Prezamos pela pluralidade epistemológica e o diálogo com a cidade e o conjunto de estudos produzidos representa, também, desejos acolhidos de jovens acerca de seus projetos particulares e concepções de mundo, o que muito nos tem acrescido e ensinado. Dentre eles, citamos a pesquisa *Cartografando Experiências no Ensino de*

[158] Licenciado e Bacharel em História, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul/RS. Atuando na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat, Escola Estadual de Ensino Médio Brigadeiro Jose da Silva Paes e Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Roberto Bastos Tellechea. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Memoria atuando na linha de pesquisa Redes de Cultura, Estética e Formação na/da Cidade – RECIDADE.

[159] Licenciada em Geografia. Mestre e Doutora em Educação. Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Vice líder do Grupo de Pesquisa Educação e Memoria atuando na linha de pesquisa Redes de Cultura, Estética e Formação na/da Cidade – RECIDADE.

História: A Mídia Cinemática como Fonte Educativa em Sala de Aula, que apresenta o cinema no ensino de História, na rede pública de ensino na cidade do Rio Grande, RS, junto a professores/as de História. Com ela, foi possível aprendermos que o cinema é um "produto cultural" (CARMO, 2003; FERRO, 2010; FONSECA, 2012), com o qual estudantes e professores dialogam em busca de atribuições de sentido ao (seus) mundo(s), no ensino de História através de artefatos produzidos e encenados através do tempo e espaço pela sociedade, e sua utilização na sala de aula, pode levar o estudante a se envolver mais com o conhecimento, mediante processos investigativos e "mais vivos". De acordo com Carmo (2003),

> Educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente. É educar o olhar. É decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético. Cinéfilos e consumidores de imagens em geral são espectadores passivos. Na realidade, são consumidos pelas imagens. Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico. (CARMO, 2003, p. 77).

O excerto acima evidencia que através da sala de aula pode ocorrer uma incorporação dessa concepção proposta pelo autor, para auxiliar crianças e jovens a ultrapassarem a posição de meros consumidores de imagens em movimento de forma passiva, como se fosse um "rito de passagem". Assim, instigar o desenvolvimento de atividades utilizando o cinema em sala de aula, podendo fazer com que os estudantes possam ampliar seus horizontes de compreensão e análise do material veiculado nas mídias (não apenas no cinema) e relacioná-los com os temas discutidos com o professor.

Soares (2017) aponta que a utilização da mídia cinemática[160] na escola pode gerar um espaço-tempo propício para realização e sistematização de debates, amplificando o leque conceitual e metodológico sobre o processo de ensino e aprendizagem da História, podendo torná-lo significativo tanto para estudantes quanto para professores.

Neste recorte, trazemos uma experiência realizada na sequência da investigação, em outro tempo, no da docência, ou seja, tendo o pesquisador como

[160] De acordo com Soares (2017), a mídia cinemática é todo e qualquer material audiovisual (curtas e longas metragens) que possui uma sequência de imagens em movimento.

professor e envolvido com jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública riograndina.

O tema juventudes vem sendo foco de estudos reconhecendo-se que esse "curso de vida" (PAIS, 2009), apresenta especificidades a serem respeitadas, mas, em nosso país, ainda são tratadas mais como caso de polícia do que social. Pesquisa divulgada ao final de 2018 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) revelou que 23% dos jovens brasileiros não estudam nem trabalham; são os "nem-nem". É bom lembrar que o país tem cerca de 33 milhões de jovens entre 15 e 24 anos (Diário Popular, Pelotas, RS, 04/12/2018).

E, nós, professores, em sala de aula, ao trabalharmos com jovens, o que podemos? Sem idealizá-los por um lado ou desconsiderá-los por outro, o que pode um/a professor/a? Em nossas docências, também carregadas de condicionantes, estarmos abertos à escuta e experimentações que os ajudem a sentir-se gente, parece algo importante a considerar. É o que projetou o professor envolvido com a EJA em sua sala de aula. No "território em disputa do currículo" na escola (ARROYO, 2013), nem sempre estudantes se sentem contemplados, mas e se o 'inesperado' acontecer? Isso ocorreu durante a utilização da mídia cinemática *O Último Batalhão* (2001)[161], na aula de História, da Totalidade 9A da Escola Estadual de Ensino Médio Brigadeiro José da Silva Paes. Embora para alguns, filmes não possam ser utilizados com turmas da EJA, pelo cansaço da labuta diária desses jovens e adultos, pois a maioria trabalha durante o dia; dizemos o contrário, sim, podemos. Promove a discussão e a ampliação dos conhecimentos de estudantes.

Elencamos alguns aspectos debatidos pelos alunos após a apreciação do filme, em relação à teoria previamente trabalhada. O filme aborda a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), em um contexto específico, isto é, a batalha final dos aliados ocorrida entre americanos e alemães na floresta de Argonne na França em 1918. A ofensiva foi orquestrada pelo comandante francês Ferdinand Floch, buscando dar

[161] A mídia cinemática O Último Batalhão, é uma produção Norte americana com apoio de Luxemburgo de 2001, que retrata através do gênero dramático a ação e o horror da Segunda Guerra Mundial.

um ultimato às tropas alemãs. Durante a batalha e sem o apoio prometido pelos franceses, que auxiliariam as tropas dos EUA a combater o avanço alemão, os americanos se viram sozinhos e abandonados pelos seus superiores em um ambiente extremamente hostil e insalubre, tornando-se a batalha mais sangrenta da história dos Estados Unidos.

Todos os estudantes estavam presentes e atentos aos detalhes que o filme apresentava. As discussões tecidas pelos estudantes estavam atravessadas de questionamentos e relações com os conteúdos abordados, mas não apenas isso:

A indignação por parte de alguns, pela ausência do apoio que fora prometido pela França, foi algo que chamou atenção, principalmente, pelo fato das políticas aliancistas da época de expansão territorial. Houve posicionamentos reflexivos sobre a marcha dos gaseados, que retratou, de forma comovente e contundente, o retorno de soldados que ficaram cegos pela utilização de gases tóxicos, como o gás de mostarda, o principal deles, além da utilização de outros gases como o de cloro e fosgênio, representando um marco na história de batalhas, ao serem utilizadas pela primeira vez como arma química mortífera. E sobre faltas: de suprimento, como comida, água, munição e medicamentos; a descoberta sobre o modo da vida nas trincheiras onde tinham que racionar o pouco que tinham e dividi-las. E uma alusão à crise pela qual a Venezuela, país vizinho ao Brasil, está passando, relacionando-a a notícias e manchetes divulgadas por mídias a todo o momento.

Considerações sobre o processo realizado

O trabalho realizado, junto aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, possibilitou uma reflexão sobre o envolvimento e adesão à proposta do professor e desmistificam generalizações tanto em relação ao uso das mídias cinemáticas em sala de aula de turmas da EJA, quanto à apropriação de um tema complexo mediado pela mídia cinemática.

Ao mesmo tempo, um interessante achado da atividade foi a participação ativa no processo dialógico iniciado pelo professor, uma vez que os estudantes enunciaram diferentes aspectos relacionando-os com outros acontecimentos de épocas diferentes inclusive a contemporânea.

Assim, compreendemos que compete ao/à professor/a, enquanto mediador/a do conhecimento, em suas atividades de ensino, proporcionar condições mínimas que levem os estudantes a reflexão crítica de forma consciente, uma vez que, que são eles/elas que propõem os conhecimentos que constituem as bases sobre as quais o/a estudante interage e reflete sobre o tema abordado, gerando aprendizagens e opiniões diversificadas. Essa apropriação pelos sujeitos estudantes é necessária para superar dificuldades e limites próprios dos contextos tanto escolares quanto inerentes a situações de vida, como as experimentadas por jovens e adultos trabalhadores.

Referências

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARMO, Leonardo Cesar do. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 32, p.71-94, 2003. Disponível em: https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a04.pdf Acesso em: 29 abr. 2019.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução: Flávia Nascimento. São Paulo: Paz & Terra, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2012.

PAIS, José Machado. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde Soc**. São Paulo, v.18, n.3, p. 371-381, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902009000300003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 30 abr. 2019.

SOARES, Luiz Paulo da Silva. **Cartografando Experiências no Ensino de História: A Mídia Cinemática como Fonte Educativa em Sala de Aula**. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2017. Disponível em: https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011499.pdf Acesso em: 28 abr. 2019.

OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA: MAPEAMENTO E ANÁLISE DOS SABERES QUE OS INTEGRAM

Maria Caroline Aguiar da Silveira[162]
maria.a.silveira@hotmail.com
Gionara Tauchen[163]
giotauchen@gmai.com
Júlia Silveira Matos [164]
jul_matos@hotmail.com

Resumo: O currículo pode ser compreendido como a organização dos saberes da formação, pois estruturam os tempos, os conteúdos e as disciplinas, de acordo com a relevância que possuem para os processos formativos e contextos institucionais. A partir desses entendimentos, objetivamos nesse artigo, mapear a organização e a distribuição dos saberes do conhecimento e dos saberes pedagógico (PIMENTA, 2012) nos currículos dos cursos de História Licenciatura de universidades federais brasileiras, bem como analisar suas relações com as Diretrizes Curriculares para os cursos de História (2001) e para a formação de professores da Educação Básica (2001). O estudo, de natureza qualitativa documental, foi realizado por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) de 51 currículos e 29 projetos político pedagógicos.

Palavras-chave: Currículo, História licenciatura, Formação de professores.

Considerações iniciais

A definição de currículo não é única e muito menos estática, pois altera-se conforme referencial teórico, contexto, historicidade e intencionalidade. Portanto, muitos são os debates (SACRISTAN, 2000, 2013; ARROYO, 2007; SILVA, 2004) a respeito do currículo, de suas teorias e do que este representa na educação e no percurso formativo em termos de regulação, configuração e normatização dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentindo, são diversas as perspectivas teóricas que deram forma às teorias curriculares, passando desde concepções tradicionais a respeito do currículo até perspectivas crítica, pós-crítica e pós-modernas. Porém, existe um questionamento que se faz presente sempre que se pensa em currículo (SILVA, 2004; SACRISTÁN, 2000): o que se deve ensinar? A

[162] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. A pesquisa apresentada faz parte da dissertação de mestrado desenvolvida no referido PPG e foi financiada pela CAPES.
[163] Professora da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e orientadora da pesquisa.
[164] Professora da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e coorientadora da pesquisa.

questão referente ao ensino e aos conhecimentos que darão base a esse se constitui enquanto uma questão central desde as perspectivas teóricas tradicionais até as pós-críticas,

> Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo [...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. (SILVA, 2004, p. 15)

O currículo, portanto, está ligado às questões sobre o conhecimento e formação da identidade, tanto pessoal quanto profissional. Durante muito tempo, perpetuou-se no meio educacional uma noção tradicional de currículo, caracterizando o que ele é e como deveria ser para atender as demandas identitárias, educacionais e profissionais de uma sociedade que se encontrava em um processo industrial e administrativo (SILVA, 2004).

Se em um primeiro momento a definição de currículo foi pensada numa sociedade que se industrializava e, portanto, necessitava atender as demandas desta sociedade, com as mudanças sociopolíticas desenvolveram-se perspectivas curriculares diversas que se propuseram, inclusive, a questionar e romper com esse modelo de currículo. Porém, como todo processo de mudança nas perspectivas educacionais demanda tempo, podemos perceber que o currículo ainda carrega muito dessas funções reguladoras, normatizadoras e hierárquicas em relação aos processos formativos.

Quando pensamos em currículo, ainda que nos afastemos desse referencial curricular concebido como tradicional e/ou tecnicista, acabamos retomando as preocupações com a organização e a distribuição dos saberes, afinal “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder.” (SILVA, 2004, p. 16). O currículo distribui as disciplinas, expressa a seleção dos conteúdos e dos conhecimentos de

acordo com a relevância que possuem para o contexto. Portanto, a organização dos saberes dentro do currículo refletirá o que ocupará mais ou menos tempo e investimento no processo formativo dos alunos, sejam eles da Educação Básica ou Superior. Segundo Sacristán,

> o currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem. (2013, p. 17).

O currículo, portanto, organiza e orienta os saberes ao mesmo tempo em que evidencia, em sua estruturação e organização, quais saberes são mais ou menos relevantes.

Arroyo (2007) expressa que a apresentação dos conteúdos no currículo e sua relevância evidenciam, de maneira mais ou menos determinante, as percepções sobre a atividade docente:

> O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores. Dependendo do prestígio dado pelos currículos aos conhecimentos que ensinamos, teremos categorias docentes mais ou menos prestigiadas. (ARROYO, 2007, p. 18).

Quem tem lugar e quem não teve no território[165] do currículo? A inserção de uma disciplina na formação acadêmica dependerá da relevância que lhe é atribuída para o exercício profissional, das disputas de poder entre as áreas do conhecimento, dos aspectos culturais e históricos que configuram a formação, entre outros fatores. O currículo, portanto, tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem.

[165] Conceito utilizado por Arroyo ao expor que o currículo se constitui enquanto um território no qual há disputas entre os saberes, alunos, professores e suas práticas, entre aquilo que acreditam e as prescrições que devem seguir.

Reafirmamos a relevância que o currículo possui para a configuração tanto do trabalho docente como para a formação desse futuro docente, afinal consta no currículo os saberes necessários à formação dos profissionais. Os conceitos predominantes na estruturação das disciplinas, sua distribuição no tempo curricular, as diretrizes para a formação de professores de história, as relações estabelecidas, ou não, entre tais saberes – todos esses documentos-textos – organizam, regulam e direcionam uma forma de conceber o conhecimento. Dessa maneira, analisar a formação de professores de história, a partir da organização dos saberes no currículo, pode nos ajudar a compreender que identidades profissionais, que concepções de história e de docência vêm sendo construídas pelas universidades e pelos alunos-professores.

A cultura do currículo é uma cultura mediatizada, na qual se interpelam o que os programas dizem que deve ser ensinado, o que de fato os professores ensinam ou creem ensinar e o que os alunos aprendem, afinal "[...] o currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo." (SACRISTÁN, 2000, p. 129). Sobre essa questão, o autor chama atenção para dois pontos referentes a pesquisas que procuram se debruçar sobre o currículo: o mesmo possui um "contexto de formulação" e "contexto de realização". Esses pontos destacados pelo autor, referentes à elaboração e efetivação do currículo, se fazem necessários para compreender a pesquisa em questão. O que estamos analisando é o contexto de formulação do currículo, ou seja, o texto pronto, visível, elaborado pelas instituições a partir de diretrizes, de regulamentos, de disputa entre as disciplinas, professores e áreas do conhecimento. Portanto, podemos dizer que estamos analisando o material "ideal".

Para a realização da análise, localizamos os cursos de história das universidades federais brasileiras no sistema e-MEC[166], plataforma do Ministério da Educação, na qual utilizando os descritores de busca "curso de graduação:

[166] Disponível em http://emec.mec.gov.br/

licenciatura em história, modalidade do curso: presencial e gratuidade do curso: federal" foram selecionados 51 cursos de licenciatura em história. Após a localização dos cursos, através das informações disponibilizadas pelos sites das universidades selecionadas, foram mapeados os componentes curriculares que integram os currículos, totalizando 1893 disciplinas. Para analisar os dados produzidos, utilizou-se a Análise de Conteúdo. Dos 51 cursos identificados, 29 disponibilizam o Projeto Político Pedagógico para consulta nos sites. Na tabela abaixo, encontra-se a relação das universidades identificadas, bem como as que disponibilizam o Projeto Político Pedagógico destacadas em vermelho:

Tabela 1: universidades selecionados

FURG	UFOP	UFSJ
UFAC	UFOPA	UFSM
UFAL	UFPA	UFT
UFAM	UFPB	UFTM
UFBA	UFPE	UFU
UFC	UFPEL	UFVJM
UFCG	UFPI	UnB
UFES	UFPR	UNIFAL
UFF	UFRB	UNIFAP
UFFS	UFRGS	UNIFESP

UFG	UFRJ	UNIFESSPA
UFGD	UFRN	UNILA
UFJF	UFRPE	UNILAB
UFMA	UFRR	UNIPAMPA
UFMG	UFRRJ	UNIR
UFMS	UFS	UNIRIO
UFMT	UFSC	UNIVASF

Fonte: as autoras

Ao longo da busca e mapeamento, algumas instituições foram sendo excluídas por não disponibilizarem nenhum documento que possibilitasse a análise.

Nesta perspectiva, foi realizada a Análise de Conteúdo dos currículos e ementas. Segundo Bardin (1977), a Análise de Conteúdo é estruturada a partir das etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Na pré-análise, foi realizada a sistematização e escolha dos cursos. Depois da organização de todos os dados, foi realizada a exploração do material, que consistiu, a partir das duas grandes categorias principais de análise e divisão das disciplinas, sendo estas saberes do conhecimento e saberes pedagógicos, na construção de subcategorias. Por fim, realizou-se o tratamento dos resultados, que consistiu na interpretação dos dados produzidos. Assim, na sequência, serão apresentados os resultados e as discussões dos achados da pesquisa.

Os saberes da docência: mapeamento e análise

A primeira etapa da análise, após escolha dos cursos, consistiu em dividir as disciplinas em duas categorias principais: saberes do conhecimento e saberes pedagógicos (PIMENTA, 2012). Segundo Pimenta, existem três saberes essenciais necessários à construção da identidade docente, sendo estes: os saberes da experiência, compreendido enquanto a concepção de docência que os alunos-professores trazem consigo de suas experiências dos anos como estudantes; os saberes do conhecimento, constituindo-se com base no conhecimento científico especializado, estruturante do campo de atuação disciplinar; e os saberes pedagógicos, que, por sua vez, vinculam-se aos entendimentos sobre a educação, a pedagogia e a didática, além da reflexão e da autocrítica sobre os fazeres da prática docente.

A partir dessa divisão e do mapeamento dos componentes curriculares que constituem os cursos, identificamos 1263 disciplinas na categoria saberes do conhecimento e 630 disciplinas na categoria saberes pedagógicos. Desse levantamento e de modo a possibilitar a análise das disciplinas que compõem as principais categorias, elencaram-se onze subcategorias que expressam as aproximações conceituais e a intencionalidade formativa das disciplinas: 1) conteúdos específicos; 2) formação e iniciação à docência; 3) fundamentos para o ofício do historiador; 4) pesquisa, metodologia e escrita científica; 5) didática específica; 6) políticas e organização da educação escolar; 7) fundamentos da educação; 8) saberes interdisciplinares; 9) temas transversais; 10) didática geral; Cat.11) pesquisa e escrita em educação.

No gráfico abaixo, é indicado o percentual de componentes curriculares por subcategoria.

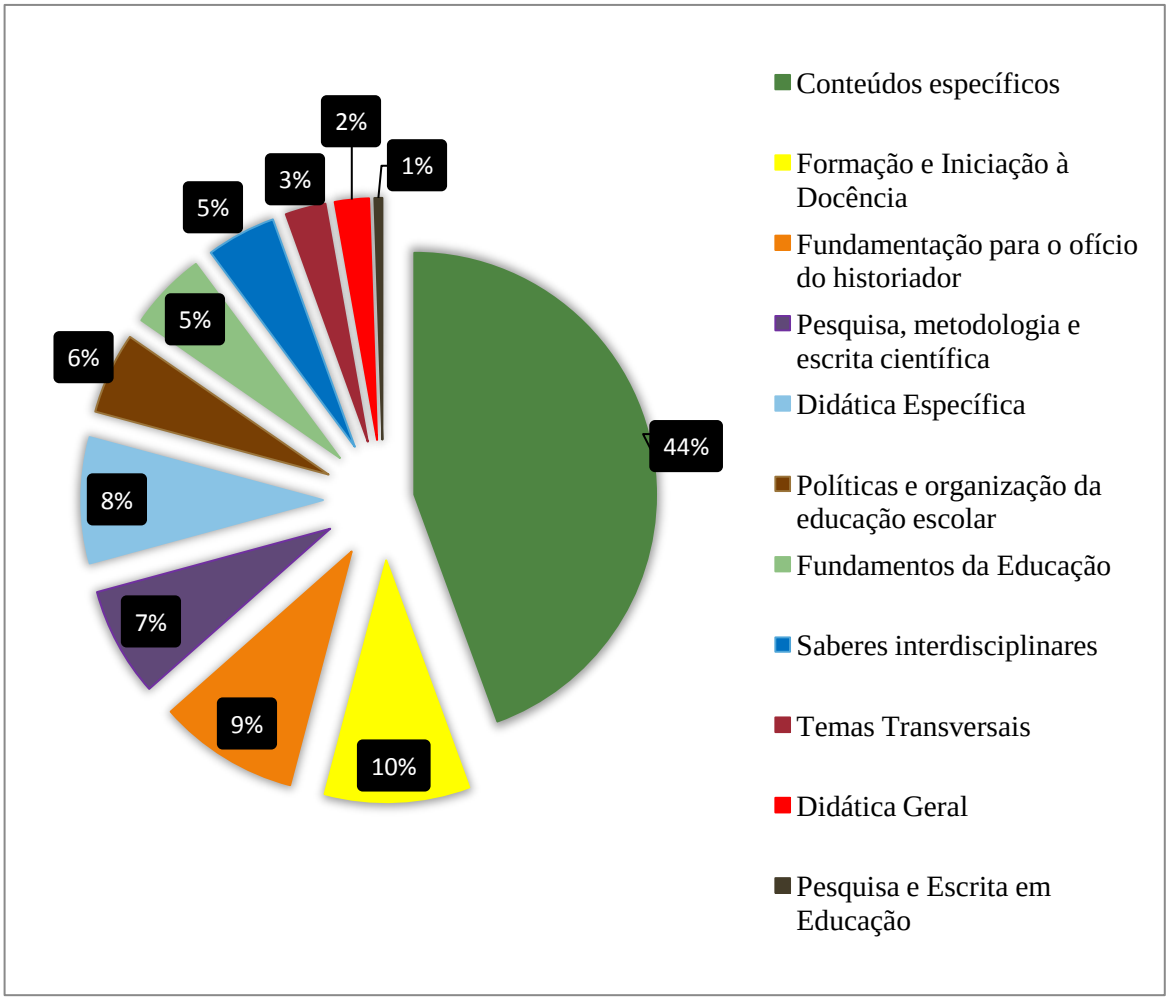


Gráfico 1: percentual de componentes por subcategoria

Na categoria **saberes do conhecimento** encontram-se as subcategorias **conteúdos específicos; pesquisa, metodologia e escrita científica; fundamentos para o ofício do historiador e saberes interdisciplinares**. Os componentes curriculares que compõem as subcategorias têm como funcionalidade formativa, além da formação básica e generalista do historiador, proporcionar fundamentação teórica e historiográfica ao oficio do historiador, visões mais amplas dos processos históricos e sociais a partir de áreas do conhecimento que dialogam com a história e instrumentalizar na compreensão da leitura e escrita de textos científicos.

Em relação às subcategorias presentes na categoria **saberes pedagógicos**, encontram-se **formação e iniciação à docência; didática específica, políticas e organização da educação escolar, fundamentos da educação, temas transversais, didática geral e pesquisa e escrita em educação**. Os componentes curriculares que compõem essa categoria têm como objetivo proporcionar aos alunos fundamentação pedagógica e didática, reflexões sobre o ensino da disciplina de base da sua formação, oportunizar contato com a escola bem como reflexões sobre seu espaço e função na sociedade.

Ao levarmos em consideração que

> Os conteúdos básicos e complementares da área de História se organizam em torno de:
> 1. Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço temporais. (BRASIL, 2001, p. 8)

Em relação à formação para a licenciatura, "[...] deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam". (2001, p. 9), e conforme as Diretrizes Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, das competências necessárias a uma plena atuação docente, é requerido desse profissional

> [...] não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (2001, p. 29)

Podemos perceber, a partir das análises construídas até o momento, que em ambas as categorias os cursos e currículos analisados buscam, em maior ou menor medida, atender aquilo que é proposto tanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História quanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica. Porém, ainda levando em

consideração tais análises, podemos constatar que o espaço e a proporção das disciplinas dos saberes pedagógicos dentro do currículo são, perceptivelmente, menores. De um total de 1893 disciplinas, apenas 630 se enquadraram na categoria. A forma como o licenciado necessita lidar com o conteúdo específico é diferente do bacharelado, afinal, o licenciado precisa transpor esse conteúdo para a educação básica. Portanto, o licenciado, além de contemplar em sua formação as competências e habilidades destinadas a ambas as formações, que se referem, principalmente, a compreender os processos históricos básicos, as noções de tempo e sociedade e transitar pelas áreas do conhecimento que dialogam com a História, necessita estar apto a "transmitir" o conhecimento histórico aos diferentes níveis de ensino, logo, é uma formação com uma demanda que exige ligação e articulação entre os saberes, de modo que atenda tanto as demandas legais quando as demandas educativas e "problematizadoras" (SCHIMDT, 2012; PADRÓS, 2002) destinadas e esperadas dos professores de História. Deste modo, lançamos mão de alguns questionamentos, não para encerrar o assunto, mas nos propondo a pensar a formação de professores de História: como deveriam ser ministradas as aulas: separadamente ou podemos pensar que professores também devem produzir pesquisas e bacharéis também podem tornar-se professores? E com isso que a organização do ensino seja repensada?

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70 Ltda., 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 9.** Brasília, MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica. acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 492**. Brasília, MEC, 2001. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?%20option=com_content&view=article&id=12991 acessado em: 20 maio 2019.

PADRÓS, Henrique Serra. Papel do professor e função social do magistério: reflexões sobre a prática docente. In: PADRÓS, Henrique Serra. [et all] (Orgs.). **Formação de professores de história e cotidiano escolar**. Porto Alegre: EST, 2002. p. 37-47

PIMENTA, Selma Guarrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTAN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTAN, José Gimeno; Gómez, Ángel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 119-170.

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SACRISTAN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12ª. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 54-66.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2004.

ENSINO DE HISTÓRIA E ARQUIVOS: UTILIZAÇÃO DA DESCRIÇÃO DOCUMENTAL ARQUIVÍSTICA COMO UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA.

Maria de Fátima Cruz Corrêa[167]
marfast@hotmail.com.br
Julia Silveira Matos[168]
Ju_matos@hotmail.com

Resumo: O presente artigo propõe-se a tecer reflexões a respeito da utilização das práticas arquivísticas, como ferramentas de apoio à aprendizagem do ensino de História nas salas de aula. Focando principalmente na descrição documental arquivística e no uso de suas normas que criam um ponto norteador e fundamental para se compreender os registros documentais em seu uso primordial que são o de servir como fontes à pesquisa e a história. Parte-se de um princípio que historiadores são os investigadores e pesquisadores considerados usuários principais nos ambientes arquivísticos. Desta forma, fica explicito a importância que alunos de história e educadores tomem posse destes espaços desde cedo. Por outro lado, se acredita que conhecer um arquivo, todos os seus recintos e acervos, como também compreender e vivenciar o trabalho desenvolvido nestes espaços, para que os registros documentais históricos possam ser preservados por muito tempo, e assim em bom estado de conservação sejam disponibilizados á comunidade e a sociedade, venha a despertar e ratificar a noção de cidadania e de pertencimento aos alunos de todas as idades. Neste sentido, o presente artigo, é um recorte do trabalho de conclusão de mestrado em História que está em andamento ainda. Nesta perspectiva busca-se apresentar as práticas arquivísticas de descrição documental, conservação e preservação de registros documentais como estratégias de construção da aprendizagem histórica. Tem-se por justificativa o reconhecimento destes, como lugares de memória, pois, ao reconhecer parte de sua histórica local nas fontes documentais os indivíduos despertam em si suas memórias individuais e coletivas. Neste propósito, pretende-se adentrar no universo dos arquivos universitários, os quais custodiam tipos documentais específicos e diferenciados que retratam tanto a vida acadêmica, quanto a política e administrativa de grupos sociais, do País, Estados e Municípios. Desta forma, como marco teórico, serão observados tanto autores da História quanto da arquivologia. Quanto à construção do marco metodológico pretende-se realizar atividades práticas no âmbito do Arquivo Geral da FURG, tais como: palestras e oficinas de técnicas de conservação,

[167] Maria de Fátima Cruz Corrêa[1]-graduada em arquivologia- pós- Graduada em arquivos Permanentes- Mestranda em História. Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Este trabalho é um recorte do TCM - dissertação do trabalho de conclusão do mestrado ainda em andamento.

[168] Orientadora - Dra. Julia Silveira Matos – Professora na Universidade Federal de Rio Grande- FURG. Instituto de Ciência Humanas e da Informação – ICHI – no curso de história e Arquivologia e Mestrado da História.

noções de preservação e atividades descritivas nos documentos permanentes, em consonância com o ensino de história em sala de aula. Quanto aos resultados e conclusões estes ainda não estão configurados, porém acredita-se que as conclusões ser este projeto de pesquisa um impulso a concomitância do ensino em sala de aula.

Palavras chave: Descrição arquivística, Aprendizagem histórica, Arquivos.

Introdução

O presente artigo é um recorte da dissertação do trabalho de conclusão do curso de Mestrado profissional em historia-PPGH, na universidade Federal do Rio Grande- FURG.

Neste viés tem-se como objetivo apresentar a descrição documental arquivística como objetivo uma estratégia de construção de aprendizagem histórica, pois se sabe que a didática da história prega o uso de fontes colaborativas como importantes materiais de constituição do saber.

Neste propósito pretende-se adentrar no universo dos arquivos escolares, mais precisamente nos arquivos universitários que custodiam documentos específicos nos arquivos universitários, que custodiam documentos específicos que constituem os arquivos especializados.

Diante destas afirmações entende-se que os arquivos são ambientes repletos de história em seus mais diversos suportes e formatos, sejam documentos físicos, filmográficos, fotográficos e outros. Assim, percebe-se que estas interações entre arquivos, alunos e professores de história são enriquecedoras para a formação de alunos enquanto indivíduos.

Nesta perspectiva os arquivos e seu patrimônio documental constituem-se em um espaço lúdico que se estabelece como um recurso e instrumental motivador ao ensino da história que pode ser usado como motivador da aprendizagem histórica, desafiador, pois tem regras que precisam ser usadas e, isto gera noção de educação, responsabilidade, ética e cidadania.

Deste modo, o presente artigo consiste em apresentar as possibilidades de pesquisas em ensino e aprendizagem da disciplina de história tendo como ambiente colaborativo os arquivos e como ferramenta a descrição arquivística, por ser esta

função arquivística considerada o elo entre os pesquisadores e os acervos arquivísticos, pois segundo o DBTA (2005) a descrição é entendida como "[...] conjunto de procedimentos que leva em conta os elementos formais e conteúdo dos documentos para a elaboração de instrumentos de pesquisa" (ARQUIVO NACIONAL, 2005, P. 67).

Entende-se, que o ensino de história é o aporte necessário para que se se construa cidadãos cientes de suas presenças nos universo e, portanto capazes de definir o seu papel na engrenagem que constitui suas vidas cotidianas, como especifica Oldimar Cardoso "[...] cidadão consciente e participativo, em consonância com as questões do seu tempo" (CARDOSO, 2008, p. 157).

O grande desafio de tornar o ensino de História mais interessante para o educando no processo de ensino aprendizagem faz parte dos anseios dos educadores e pesquisadores que se debruçam sobre essa temática e estão comprometidos com uma educação de qualidade.

Nesse viés, Luis Fernando Cerri (2010) acrescenta que as possibilidades de se construir e exercer a educação histórica leva o sujeito enquanto aluno ou professor a ter a percepção de sua própria humanidade e assim estabelecer relações de alteridade com os outros seres humanos conhecer o passado para compreender o futuro.

Deste modo, Cerri (2010) aponta que se convencionou denominar por história o produto de experiências, rastros acumulados e deixados pela ação humana no decorrer do tempo, o que nos permite nortear o sentido de orientação espacial-temporal, contributo este fundamenta para constituição da consciência histórica.

Pensa-se, que os espaços arquivísticos como também museus, bibliotecas, centros de documentação e outros, cumprem um relevante papel como participantes na construção do saber histórico, e fortalecimento da consciência histórica de cada um.

Portanto, a partir destas reflexões e entendimentos acerca dos ambientes educacionais, sala de aula e arquivo no âmbito do ensino-aprendizagem da história,

e da percepção da descrição documental arquivística compreendida como representação da informação, pretende-se verificar novas possibilidades de aprendizagem de aprendizagem e consciência histórica. (CERRI, 2010).

Visto que acerca das ações culturais e educativas, realizada no Arquivo delimitado na presente pesquisa, ou seja, o Arquivo Geral da FURG deve-se empreender a prática da descrição documental como instrumento de experienciação do conhecimento.

Quanto à problematização desta pesquisa, ou seja, o questionamento que levou a pesquisação deste tema reside na seguinte pergunta: Como os arquivos universitários como espaços de aprendizagem colaboram com o ensino de história.

Desta forma, como objetivo geral tem-se a perspectiva de analisar as práticas de descrição documental arquivísticas como estratégias de ensino e aprendizagem histórica no Arquivo Geral da FURG. Como aporte metodológico esta pesquisa pode ser entendida como do tipo de natureza básica, qualitativa e bibliográfica.

A cerca da justificativa a presente pesquisa teve como principal mote a relevância dos arquivos universitários, enquanto patrimônio cultural e documental para toda a comunidade e, principalmente para a comunidade escolar de Rio Grande.

Desenvolvimento

Neste propósito destaca-se que o Arquivo Geral da FURG. Situa-se no interior do campus carreiro diretamente ligado a Pró-reitoria de Planejamento-PROPLAD, tem como missão custodiar o Patrimônio Documental da Universidade e a preservação e descrição de sua memória, seu passado, presente e futuro, contém salas de pesquisa, onde a comunidade universitária e geral podem realizar suas pesquisas.

Sendo assim é considerado como um lugar de memória, pois, “Todo esse passado procura manter-se vivo, por meio da criação dos chamados lugares de memória” (NORA, P., 1993, p. 18).

Sobre os arquivos universitários pode-se dizer que são um tipo de arquivo que possuem uma singularidade e uma missão a de prover, gestar, preservar a

memória educacional e cultural que extrapola os limites de um campus envolvendo o entorno de sua abrangência. (BELLOTTO, 2014).

Desta forma, a descrição documental arquivística, de acordo com as normas internacionais, traz em seu escopo a proposta de difusão e preservação do patrimônio documental, descreve-se para localizar, gerir e transformar contextos e conteúdos em fontes confiáveis que aproximam os espaços arquivísticos e as salas de aula de história.

De acordo com Maria do Rosário C. Peixoto (2015), o ensino de história atualmente preconiza a pesquisa como parte fundamental do ensino de história, enquanto que de acordo com Silveira Matos J. (2014) o ensino de história traz em sua concepção tantas possibilidades quantas tem o uso social da História.

Neste sentido compreende-se a conexão entre arquivos e salas de aula ambos têm de ser considerados como fontes de saber e produção do conhecimento, abrigando o passado, descortinando o presente e aventurando-se no futuro.

Desta forma a aproximação entre os arquivos e salas de aula nesta proposta é a realização de ações educativas, onde se pretendem realizar atividades como oficinas, palestras, exposições e outras atividades em concordância com o professor, pois se percebe que estas atividades educativas e práticas são imprescindíveis para formar cidadão consciente de seu papel na comunidade onde vive como também de seus direitos e deveres, o que é garantido pelo estado.

Nesta perspectiva ainda não se tem resultados metodológicos diretos porque a pesquisa ainda esta em sua fase inicial, sabe-se, de acordo com BELLOTTO (2014), porém que o serviço educativo nasce com um objetivo fundamentalmente pedagógico com a finalidade de oferecer aos alunos um contato direto com os documentos.

Enfatiza-se que ao trabalhar com atividades arquivísticas e entrar em contato com fontes que representam a história e, principalmente os documentos universitários do Arquivo Geral da FURG que contam a história da cidadã e da

nossa Universidade seja despertado o empoderamento destes alunos e que todos queiram que seus documentos também façam parte desta história.

Referências

AQUIVO NACIONAL**. Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística**. RJ.: Arquivo Nacional, 2005

BELLOTTO, H. L. **Arquivos: Estudos** e reflexões. UFMG: B.H., 2014.

CARDOSO, O. Para uma definição de didática da história**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.28, nº55, p. 153-170,** 2008.

CERRI. L. F. Didática da história: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional 15(2) 264-278, Inverno, 2010.**

PEIXOTO, M.R. da C. Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental. Como e porque aprender/ensinar **História e perspectiva**. **Uberlândia, v.53, p.37-70. Jan./jun.** 2015. Disponível em http://w.w.w.ufu.br/index.php/históriaperspectivas/article/view/32765/17709 Acesso em: 08 maio 2019.

Nora, P. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História PUC- SP, nº 10, p.07-28, 1993**. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/1201/8763 Acesso em: 08 maio 2019.

Silveira Matos, Júlia, Educação histórica e teoria da história: modos de pensar a história na construção narrativa dos discentes. Diálogos **- Revista do DHPGH** Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305531755019 Acesso em: 08 maio de 2019.

USO DE GÊNEROS TEXTUAIS: INTERVENÇÃO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM.

Marion Rodrigues Dariz[169]
mariondariz@gmail.com
Clarice Vaz Peres Alves[170]
claricevpalves@gmail.com

Resumo: Alguns dados apontados em avaliações de larga escala indicam que diversos educandos chegam ao final do Ensino Fundamental, sem dominar as habilidades de leitura e escrita de forma adequada ao nível educacional em que se encontram. Diante dessa inquietante situação, na busca por um ensino de qualidade, torna-se necessária uma preparação para enfrentar os desafios advindos do momento atual. Assim, procurou-se uma prática pedagógica que privilegiasse as diversas situações de interlocução. Pensou-se nas múltiplas possibilidades de utilização de gêneros textuais como objeto de ensino e aprendizagem, utilizando, para tanto, a tecnologia como forma de promover o desenvolvimento de habilidades. Neste trabalho, apresenta-se essa pesquisa intervencionista de caráter qualitativo, cuja prática pedagógica foi construída com Atividades Organizadoras de Ensino foi desenvolvida na disciplina de Língua Portuguesa, e implementada e avaliada no 9º ano/8ª série do Ensino Fundamental, de uma Escola Pública da cidade de Pelotas, com o objetivo de estimular a leitura de textos literários. A intervenção implementada procurou auxiliar a pesquisadora a resolver uma situação-problema e foi dividida em dois momentos distintos: a intervenção propriamente dita (descrição) e a avaliação desta intervenção. Embora o interesse inicial da professora-pesquisadora em desenvolver esse trabalho fosse o estímulo à leitura, percebe-se a importância dessa materialidade nos processos ensino e aprendizagem, constituindo-se uma forma de transformar o ensino tradicional da Língua Portuguesa, destacando, também, outros resultados como a colaboração na aprendizagem; o controle dos estudantes no desenvolvimento do trabalho de planejamento, execução e avaliação; e controle na escrita e na oralidade.

Palavras-chave: Atividades Organizadoras de Ensino, processos de ensino e de aprendizagem, prática pedagógica.

[169] Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Pelotas em exercício na E.M.E.F. Dr. Joaquim Assumpção. Especialista em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG e, pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense, Especialista em Mídias na Educação. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel, e doutoranda em Letras pela mesma instituição.

[170] Professora da Faculdade Anhanguera - Unidade Pelotas. Formada em Letras pela Universidade Católica de Pelotas – UCPel, Especialista em Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas pela Faculdade Anhanguera - Unidade Pelotas, Mestrado em Letras pela UCPel e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel.

Considerações iniciais

Em estudo publicado anteriormente, Dariz (2013) afirma que há muito o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido objeto de discussão entre os educadores. Dificuldades relativas ao ensino e à aprendizagem, nessa disciplina, ficam claras, principalmente, quando revelados os resultados oriundos das avaliações nacionais aplicadas com o objetivo de diagnosticar a qualidade da Educação Básica do Brasil nos últimos anos. Tais exames revelam desempenho precário dos alunos na leitura e na escrita e apontam para a necessidade de reflexão a respeito da organização do ensino dos conteúdos escolares relativos a essa área do conhecimento.

Alguns dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) indicam que diversos educandos chegam ao final do Ensino Fundamental, sem dominar as habilidades necessárias à realização de atividades de leituras e de escrita, de forma adequada ao nível educacional em que se encontram. Para agravar a situação, ouve-se, diariamente, que os alunos não gostam nem de ler nem de escrever. Tal afirmação se confirma principalmente quando se trata da leitura de textos literários considerados tradicionais.

Tendo em vista essa inquietante situação, procurou-se uma prática pedagógica que privilegiasse as diversas situações de interlocução. Para tanto, pensou-se nas múltiplas possibilidades de uso de gêneros textuais como objeto de ensino e de aprendizagem, utilizando, para tanto, textos literários de referência aliados ao uso da tecnologia como forma de promover o interesse pela leitura.

Sabe-se que o trabalho com gêneros textuais não é atual, mas só passou a ser efetivamente utilizado com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, preconizado, no momento, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual expande e sugere que novos gêneros sejam incorporados às aulas, principalmente “aqueles alinhados às mídias eletrônicas ou tecnológicas”.

É inegável, diante dessa revolução tecnológica, o bombardeio de textos verbais, visuais e, principalmente, sincréticos a que os estudantes estão expostos. Assim sendo, o modo de leitura não pode mais ser o mesmo, ou seja, não se pode

mais “pensar em textos como relativamente fixos e estáveis, [...] eles estão se tornando cada vez mais multimodais e interativos” (BARTON e LEE, 2015, p.31).

O Percurso da Atividade

As concepções que explicam os processos de ensino e de aprendizagem são muitas. Há de se compreender, pois, como esses processos ocorrem. Deve-se observar como se processa essa relação de ensino e de aprendizagem, assim como se há de buscar estratégias para que essa aprendizagem ocorra. O trabalho a ser descrito constitui-se em uma dessas estratégias. Trata-se de uma intervenção cujo objetivo é promover a prática de multiletramento[171] (KLEIMAN, 2010; ROJO 2012, 2013) em turmas de 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, buscou-se suporte teórico nas concepções da Perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky, a qual defende que a aprendizagem ocorre por meio da interação social. O autor confere destaque ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano e vai além, defendendo, dentro do processo de aprendizagem, a mediação como ponto principal a qual acontece por meio da linguagem – signo mediador por excelência, e de instrumentos. Para Vygotsky (2009), tal conceito refere-se ao importante papel que as outras pessoas têm na vida dos aprendizes. É uma forma de interação entre o sujeito que aprende e o sujeito que ensina.

De caráter qualitativo, o trabalho se caracteriza como uma pesquisa intervencionista que vai auxiliar o pesquisador a resolver uma situação-problema. Essa intervenção foi dividida em dois momentos distintos: a intervenção propriamente dita (descrição) e a avaliação desta intervenção. (DAMIANI, 2012 e DAMIANI et al, 2014).

[171] Segundo Rojo (2012), os multiletramentos nos propiciam pensar, entre outras coisas, como as novas tecnologias da informação, os hipertextos e hipermídias podem mudar o que se entende, na escola, por ensinar e aprender.
Os multiletramentos são “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma das linguagens para fazer significar.” Em outras palavras, no multiletramento, exigem-se novos letramentos, novas práticas e habilidades: digital, visual, sonora. Exige múltiplos letramentos.

Assim, com base nas ideias de Damiani, passa-se a apresentar o método da intervenção, descrevendo as etapas da intervenção pedagógica a qual teve como base a leitura de narrativas curtas.

Descrição da intervenção: a intervenção é constituída por diferentes atividades denominadas de Atividades Organizadoras de Ensino[172], tendo por base a leitura de narrativas curtas de referência da nossa literatura (contos)[173]. Todas essas atividades consistem na produção de diferentes gêneros textuais.

Para a execução do trabalho, dividem-se os estudantes em grupos de, no máximo, 4 componentes e sorteia-se um conto para cada grupo. Distribui-se um texto de referência de autores da nossa literatura para a leitura e propõe-se o estudo pormenorizado do período histórico e literário do qual esses autores fazem parte. Sob mediação da professora, o grupo pesquisa e prepara material para apresentação em um seminário marcado antecipadamente, tendo por finalidade o desenvolvimento cognitivo de todos e a aprendizagem conjunta. Para esse seminário, exige-se dos grupos o uso de qualquer software para a criação das apresentações dos trabalhos, sejam estas em forma de slides ou vídeos.

Após esse seminário, as leituras continuam, pois é, a partir daí, que os discentes vão se preparar para as próximas fases do trabalho. Há, assim, estudo e produções de diversos gêneros textuais, quais sejam: a produção da resenha crítica, produção de *book trailers*, produção da releitura do conto, transformando-o em história em quadrinhos, produção de uma poesia de cordel, confecção/elaboração de uma revista digital, produção do cartaz de divulgação e, finalmente, produção do roteiro e do vídeo (curta-metragem). Por questões de espaço, neste artigo, não serão descritas todas as atividades. Focar-se-á na descrição dos trabalhos com HQ, dos curtas e dos cartazes de divulgação dos curtas.

Para o estudo das Histórias em Quadrinhos (HQ), são utilizadas estratégias de estudo nas quais os alunos leem, discutem inúmeras HQ, estudam elementos

[172] Constitui-se em uma proposta como forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem. Parte do conceito de Atividade Orientadora de Ensino que é aquela que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema. (Moura, 2001, p.155)

[173] A escolha por contos deve-se ao fato de, por serem narrativas curtas, serem de fácil aceitação, abrindo um leque de possibilidades de trabalho.

característicos do gênero como: estruturas, elementos constitutivos (personagens, tempo, espaço), recursos linguísticos, abordagens comportamentais, elementos específicos, como uso de diferentes balões, legendas, onomatopeias. Após o estudo desse gênero, os alunos são orientados a produzir suas traduções intersemióticas[174] – a produção de uma HQ em um software educativo gratuito, apresentado antecipadamente, com base na obra lida, ficando a criatividade na criação de responsabilidade de cada grupo.

Além de ser um importante gênero textual, é importante salientar que, neste contexto, as HQ podem ser aproveitadas como uma espécie de *storyboards* para os curtas, ou seja, servirem de base para uma outra obra de entretenimento que conta uma história: os filmes. (FURINI E TIETZMANN, 2012)

A produção dos cartazes de divulgação do vídeo e a produção do vídeo propriamente dito acontecem paralelamente e constitui-se a última etapa das atividades. É dado o momento de colocar as ideias em prática. Talvez a máxima “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça" do cineasta Glauber Rocha, um dos diretores brasileiros mais aclamados de todos os tempos, encaixe-se perfeitamente aqui.

Anterior à produção do vídeo, os alunos, com base em um pequeno *workshop* ministrado por um estudante do curso de cinema ou, na falta deste, com orientações da professora, preparam seus roteiros, escolhem cenário, figurino, distribuem as falas entre os personagens, ensaiam inúmeras vezes, e partem para a gravação do vídeo. Este vídeo é gravado com câmeras digitais simples, não profissionais, e/ou com celulares[175]. Inicia-se, então, o ponto culminante do trabalho e talvez o mais esperado: o momento da gravação dos curtas (vídeos com duração de aproximadamente 10 min.), com base no conto lido, estudado, trabalhado das mais

[174] Utilizamos este termo por ser uma interpretação de signos verbais por meio de signos de sistemas não-verbais. Ela pressupõe recriação ou interpretação criativa, muito coerente com a concepção de *graphic novel* e não carrega os preconceitos que a palavra “adaptação” traz. (BASSNETT, 2003).

[175] A proposta do trabalho não é utilizar quaisquer equipamentos profissionais. Pretende-se que os estudantes utilizem as ferramentas de que dispõem.

diversas formas. Todas as produções artísticas são realizadas na íntegra pelos educandos – desde produção, direção até atuação e são apresentadas em momento destinado a tal.

Avaliação da intervenção: feita a descrição do método da pesquisa, passa-se à avaliação do processo de intervenção. Os dados para a avaliação da intervenção foram coletados, principalmente, por meio dos seguintes instrumentos: a) observação (as observações foram realizadas por uma das professoras-pesquisadoras e registradas em um caderno de campo durante todo o processo da intervenção; b) análise das atividades produzidas (esta ferramenta metodológica é utilizada com o objetivo de investigar as aprendizagens dos estudantes e analisar, com base na Semiótica Discursiva[176], os efeitos de sentido que emergem a partir da leitura do conto); e c) registros/relatos escritos pelos alunos (coletados ao final de cada unidade sobre o desenvolvimento do trabalho, apontando impressões, sentimentos e dificuldades sobre ele e sobre suas aprendizagens). Os dados coletados por meio desses instrumentos formam a massa de dados que será analisada posteriormente.

Não será apresentada aqui a análise de dados, visto que essa está em processo de construção, todavia, as primeiras observações apontam para o sucesso da proposta. É possível perceber, por meio dos trabalhos, das apresentações e dos questionamentos realizados pela professora-pesquisadora, que houve aprendizagens por parte dos estudantes.

Algumas Considerações

Embora o interesse inicial da professora-pesquisadora em desenvolver esse trabalho fosse o estímulo à leitura, como pesquisadoras cabe destacar que, durante o desenvolvimento do estudo, surgiram outros pontos importantes que merecem ser elencados aqui, quais sejam: a colaboração na aprendizagem; o controle dos

[176] Utiliza-se os pressupostos teóricos-metodológicos da Semiótica Discursiva, tendo em vista que essa teoria aborda uma noção de texto bastante abrangente e por ser a Semiótica Discursiva de A. J. Greimas e seus colaboradores (BARROS, 2011; FIORIN, 2013; TEIXEIRA, 2010), uma metodologia que se encarrega de analisar o sentido do texto. Além disso, é uma teoria que procura investigar diferentes linguagens e conhecer a maneira pela qual o sentido do texto é construído.

estudantes no desenvolvimento do trabalho de planejamento, execução e avaliação; e maior controle na escrita e na oralidade: os aprendentes apresentaram maior "qualidade" nos textos escritos e falados.

Destaca-se, assim, a importância dessa materialidade nos processos de ensino e aprendizagem, constituindo-se uma forma de transformar o ensino tradicional da Língua Portuguesa. Para Marcuschi (2008, p. 62), "a escola não pode passar à margem de [novos gêneros] sob pena de não estar situada na nova realidade dos usos linguísticos".

A intervenção adotada evidenciou uma renovação do contexto escolar. Surge como uma possibilidade de apropriação e internalização do conhecimento, com o intuito de chamar a atenção de que a "educação formal" [177] é necessária, todavia, com o advento das tecnologias, tornam-se indispensáveis outros mecanismos nesse processo educativo. Tem-se que acreditar em uma mudança na escola contemporânea, investindo em uma juventude criadora de conhecimento. A escola deve ser um corpo vivo (MOSÉ, 2013).

Referências:

BARROS, D. L. P. **Teoria semiótica do texto.** São Paulo: Ática, 2011.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BASSNETT, S. **Estudos de tradução: fundamentos de uma disciplina**. Trad. Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. As pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional In: Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2012.

DAMIANI, M. F. et al. **Pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 45, n. 1, p. 57-67, 2014.

[177] Usa-se a expressão como sendo aquela que ocorre nos sistemas de ensino tradicionais, nos espaços escolares.

DARIZ, Marion Rodrigues. **Vídeo educativo-interativo:** uma intervenção à luz da Teoria Histórico-Cultural para promover a aprendizagem da ambiguidade lexical. Pelotas: UFPel, 2013. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado, do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

FURINI, Liana Gross; TIETZMANN Roberto. Os quadrinhos de Scott Pilgim como storyboard do filme Scott Pilgrim contra o mundo. **RUA - Revista Universitária do Audiovisual**. 2012. Disponível em http://www.rua.ufscar.br/site/?p=15150. Acesso em 10 abril 2019.

GREIMAS, A. J; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Trad. Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2016

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOSÉ, Viviane (org). **A Escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane (org). **Escol@ conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

A INSERÇÃO NA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG

MARTINS, Ivone Regina Porto
regpmartins@gmail.com
ANADON, Simone Barreto
simoanadon@hotmail.com

Resumo: O trabalho apresenta a proposta de alteração curricular do curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG aprovada no ano de 2014. A alteração implementada em 2015, pela coordenação do curso e pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), buscou contemplar uma formação conectada com o lócus de atuação profissional desde o início do processo de formação. Nesse relato apresenta-se as mudanças curriculares e, faz-se, a partir das manifestações dos docentes, expressas nas reuniões do curso, e também desde avaliações internas realizadas junto ao corpo discente, uma reflexão acerca do impacto das atividades de inserção na escola na formação dos estudantes do curso de Pedagogia. Nessa direção, pode-se afirmar que a relação dos estudantes com o curso e com as escolas têm sofrido significativas mudanças, especialmente, em termos de desconstrução de premissas e preconceitos sobre o ensinar e o aprender e sobre ser docente nas escolas da rede pública da cidade. Essa oportunidade também reafirma a escolha profissional dos estudantes.

Palavras-chave: currículo, prática, formação docente.

O Curso de Pedagogia – FURG

Esta escrita apresenta o terceiro movimento de reforma curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O primeiro movimento de reforma aconteceu em 2006 com a instituição das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, que em sua essência alterou a perspectiva de habilitação e enfatizou a formação de pedagogos e pedagogas polivalentes. No ano de 2011, nova alteração garantiu adequar-se a novas demandas legais, e por fim, no ano de 2014 após pesquisas e estudos o Núcleo Docente Estruturante – NDE da Pedagogia propõe uma reforma curricular.

A terceira alteração curricular compreendeu um esforço significativo de duas gestões da coordenação do curso. A gestão que compreende o período de 2012-

2013 empreendeu uma investigação junto aos estudantes e professores, através da qual procurou identificar as principais críticas em relação ao processo formativo.

Depois de quatro anos de vigência do novo currículo, discussões importantes são levadas a efeito pela legislação nacional. São documentos que enfatizam o estudo de temas ambientais e étnicos, bem como, da inserção de estudos no campo das diferenças que atenda a Educação Especial. Aliado a isso, percebe-se o discurso que afirma a urgência de maiores vínculos entre a formação inicial e o cotidiano das diferentes etapas e modalidades de ensino.

Chega-se ao ano de 2013, com um novo movimento de alteração curricular. Nova etapa de estudos, de pesquisas e de planejamento para impulsionar a construção de um novo Projeto Pedagógico e de uma proposta curricular que viabilizasse inovar contemplando, principalmente, os anseios dos futuros pedagogos e pedagogas.

Durante o ano de 2013 e 2014 manteve-se uma comissão que trabalhou arduamente na constituição de um novo currículo, de um novo PPC para a Pedagogia. Apresentada ao corpo discente e docente, aprovada, a proposta do novo curso foi implementada em 2015.

Inovação Pedagógica: buscando novos horizontes

Há consenso entre os estudiosos e as estudiosas do campo da formação docente de que a docência se constrói para além de curso de formação inicial. Nóvoa (1995) e Tardif (2002) consideram que a docência é tecida entre relações que permeiam diferentes espaços e experiências. Nesse sentido, as vivências anteriores à formação inicial, as experiências no curso de formação inicial, a prática cotidiana da trajetória profissional são oportunidades dinâmicas de aprender sobre ser professor, sobre ser professora. Caracterizada a dinâmica presente na constituição do ser e do fazer docente, os estudos apontam para a busca de um perfil profissional que se paute pela máxima do professor como pesquisador.

A proposta curricular aprovada e implementada no Curso de Pedagogia têm como eixo central essa perspectiva. Para tanto, entende-se que a inserção nas escolas da rede pública de ensino desde o primeiro ano do curso constitui elemento

chave para buscar essa construção. O curso de Pedagogia destaca-se nesse momento por investir nessa premissa dialógica entre a universidade e as instituições de ensino; entre a docência formadora na universidade, os/as e as licenciandos/as, e, o/as e as professores/as da rede de ensino.

As interações no espaço escolar são caracterizadas por quatro modalidades de atividades. Observação, monitoria, regência de classe e estágio supervisionado. Cada uma das atividades compreende possibilidades de conhecimentos diversos sobre a docência e as instituições escolares e acontecem gradualmente no decorrer dos semestres contemplando as diferentes etapas e modalidades de ensino e as práticas de gestão escolar.

O primeiro ano do curso tem em sua grade as disciplinas de Atividade de Iniciação à Docência I no primeiro semestre e Atividade de Iniciação à Docência II no segundo semestre. Esses dois componentes curriculares compõe o grupo de disciplinas que se caracterizam como teórico-práticas e que tem como objetivo promover o estudo e a inserção no espaço escolar. Ministradas em colegiado as atividades proporcionam uma abordagem interdisciplinar que problematiza o contexto educativo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na disciplina de Atividades de Iniciação à Docência I, os/as estudantes fazem imersão no cotidiano de escolas que atendam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A atividade centra-se em observações no ambiente da escola. Aos e às estudantes cabe o desafio de identificar as características da instituição escolar contemporânea, as práticas de gestão ali desenvolvidas, as formas de organização do trabalho no espaço educativo, enfim, vivenciar o universo da escola como pesquisador/a.

Para subsidiar essa ação investigativa, a disciplina promove estudos teóricos que problematizam as instituições educativas e os sujeitos da educação. Atividades à distância complementam o trabalho com registros diários da experiência, fóruns de discussão e material de apoio. Por fim, a culminância da disciplina conta com a produção de um artefato que expresse as aprendizagens efetivadas. As produções

dos acadêmicos e das acadêmicas são socializadas com as direções e coordenações das escolas parceiras. No segundo ano do curso a disciplina de Atividades de Iniciação à Docência III repete esse mesmo movimento, mas tendo como lócus investigativo a escola de Educação Infantil.

No segundo semestre do curso a disciplina de inserção leva os e as estudantes a conhecer a sala de aula no papel de monitor do professor ou da professora regente da turma de anos iniciais. A tarefa do ou da estudante consiste em acompanhar o ou a regente da turma auxiliando no trabalho pedagógico. Essa disciplina denomina-se Atividade de Iniciação à Docência II, e pode ser realizada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No segundo ano do curso, também no segundo semestre a disciplina de Atividade de Iniciação à Docência IV insere os e as estudantes no contexto da sala de aula da Educação Infantil com o mesmo propósito e encaminhamento.

Da mesma forma que nas primeiras disciplinas, as aulas da disciplina subsidiam as ações de inserção. São os encontros presenciais e as tarefas realizadas à distância que garantem o diálogo entre a teoria e a prática no exercício de ir pouco a pouco aprendendo sobre a escola, a docência, o ensino e a aprendizagem.

Destaca-se ainda que as demais disciplinas do quadro curricular sustentam a problematização. Nos primeiros dois anos do curso, por exemplo, estão alocados os campos da filosofia, da sociologia, da psicologia, das políticas públicas e da didática que colaboram na sustentação teórica necessária para o diálogo com o contexto das instituições de ensino.

Chegando ao terceiro ano do curso encontram-se as experiências de regência de classe denominadas, Atividades de Docência I e Atividades de Docência II. A atividade prevista consiste em exercer a docência no período de uma semana. O ou a estudante assume todas as responsabilidades com a turma, sob a supervisão do ou da regente. Essa experiência é orientada pelo professor ou pela professora da disciplina em parceria com o ou a professora regente da escola pública da rede em que se realiza a regência de classe. A vivência da regência ocorre em duas etapas de ensino Atividade de Docência I em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Atividade de Docência II, em uma sala de aula de Educação Infantil.

Importante destacar que a regência nos anos iniciais pode ser realizada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

No período de inserção os e as estudantes, seguindo a sequência das disciplinas do currículo, terão o aporte de outras disciplinas que problematizam o ensino, a aprendizagem e as metodologias. No espaço virtual, seguem as problematizações e os subsídios para que os e as estudantes possam ter repertório para os planejamentos e interlocução com colegas e professores.

Enfatiza-se que todas as experiências de inserção compreendem 20 horas semestrais de atividades contínuas em escolas da rede pública de ensino. Por ano são destinadas às disciplinas de inserção, contabilizando horas de aula presencial, vivência na escola e atividades à distância, 180 horas e 12 créditos compondo o currículo do curso.

Após as experiências proporcionadas pelas quatro disciplinas de inserção direta nas escolas e salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, e considerando a prática de exercício docente realizadas nas disciplinas de Atividades de Docência, o ou a estudante estará apto a realizar o Estágio Curricular Obrigatório. Compreende-se que após a realização de estudos, de ações didático-pedagógicas nas diferentes etapas e modalidades de ensino, o ou a estudante tem melhores condições de optar pelo espaço em que cumprirá o Estágio.

Com o intuito de socializar o percurso vivenciado no curso que tem como culminância a realização do Estágio, está prevista a disciplina de Seminário de Estágio. Como componente curricular, a disciplina está localizada no último semestre do curso e consiste na apresentação de um relato reflexivo sobre a experiência do Estágio curricular.

O pressuposto da nova proposta formativa é a de que o ofício docente encerra a responsabilidade de promover o acesso ao conhecimento socialmente produzido, e, também de comprometer-se coma produção de novos saberes. A prática profissional cotidiana confere elementos potencializadores de novas

descobertas, novos sentidos, novas relações, conhecimentos que precisam ser sistematizados, teorizados e socializados. Os professores e professoras, diariamente produzem conhecimentos sobre ensinar, sobre aprender, sobre os sujeitos, sobre a gestão e sobre a própria profissão.

Colaborando na invenção desse professor, dessa professora que é pesquisador/a, o curso de Pedagogia estabelece a realização de uma experiência de pesquisa no final da formação. Configura o denominado Trabalho de Conclusão de Curso, uma investigação no campo educacional como possibilidade de oportunizar uma produção científica.

Em linhas gerais essas são as principais alterações na nova proposta de curso de Pedagogia implementado em 2015. A seguir a escrita ocupa-se de apresentar alguns efeitos do novo movimento curricular desenvolvido nesses 4 anos de vigência da proposta.

Considerações Finais

Após quatro anos de implementação da nova proposta curricular alguns efeitos já podem ser identificados. Sejam aspectos que potencializam o projeto pedagógico, ou mesmo, variáveis que demonstram a necessidade de novas alterações. O NDE do curso tem avaliado a urgência de algumas medidas para qualificar o processo desde a avaliação da experiência dos professores, especialmente, nas disciplinas que atentam para a inserção dos estudantes na rede pública de ensino.

Nos momentos de reunião do NDE várias análises são efetivadas e percebe-se que o processo formativo, no que tange às inserções, têm aproximado as estudantes da realidade da escola e enriquecido sobremaneira as discussões teóricas desenvolvidas nas disciplinas. Observa-se que isso eleva o interesse das estudantes e as compromete com a promoção de práticas de ensinar e de aprender mais promissoras na futura atuação profissional.

As professoras do curso narram a surpresa dos e das estudantes ao depararem-se com situações inusitadas que proporcionam identificar não apenas as diversas problemáticas da escola, mas também, as possibilidades e potencialidades.

Para os e as estudantes as disciplinas que garantem as inserções desenvolvidas desde o primeiro semestre constituem o grande diferencial do novo currículo do curso de Pedagogia. Para eles e elas, a oportunidade de estar no espaço de futura atuação profissional envolve promover aprendizagens significativas sobre a docência, a escola, os sujeitos da aprendizagem e sobre elas mesmas.

Dizem os e as estudantes que a experiência desenvolvida na disciplina estimula a decisão acerca de permanecer no curso. Para os acadêmicos e as acadêmicas do curso de Pedagogia, vivenciar na prática o ser professor ou professora, afirma a adesão profissional. A prática da sala de aula, mesmo que em pouco tempo como é o caso na disciplina de Regência, revela aos e às estudantes sua afinidade, sua pertença a esse universo profissional. Muitos dos relatos afirmam que a experiência foi decisiva para confirmar a decisão de ser professor ou professora.

Há entre os sujeitos da formação no Curso de Pedagogia a perspectiva de que as inserções nas escolas proporcionam material de análise sobre o qual hoje podem problematizar, aprofundar conhecimentos e oferecer possibilidades de superação. Compreendem que ao chegarem ao estágio curricular obrigatório sentem-se mais preparados e preparadas para o universo de atuação no qual desenvolverão o trabalho.

Referências

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FATORES QUE MOTIVAM OS ALUNOS A PARTICIPAREM DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Mateus De Paula Borges[178]
mpborges03@gmail.com

Resumo: Ultimamente verifica-se um aumento de preocupação com a motivação dos discentes em praticarem as aulas de Educação Física. Em diferentes pesquisas busca-se encontrar respostas possíveis e fatores que influenciam na decisão de participar ou não das atividades. Segundo Martinelli e Genari (2009), as ações do professor dentro da sala de aula e a motivação intrínseca são fatores importantes para que o aluno alcance a aprendizagem. Nesta perspectiva, o conhecimento sobre os fatores que atraem e afastam os alunos das aulas devem fazer parte das preocupações dos professores. A Educação Física no colégio tem como objetivos difundir as diferentes manifestações da Cultura Corporal do Movimento Humano (CCMH) para os estudantes. Além disso, as aulas no Ensino Médio são um desafio quando os discentes relatam experiências ruins no Ensino Fundamental seja pela repetição de conteúdos ou pelas limitações encontradas ao longo do seu desenvolvimento motor. Enfim, Peres e Marcinkowski (2012) afirmam que os principais aspectos motivacionais para a prática de Educação Física, estão relacionados às habilidades e amigos. É evidenciado que a motivação está diretamente ligada ao nível de afinidade entre os alunos que participarão das aulas e ao nível de habilidade dos participantes, ou seja, preferem participar das aulas somente com amigos mais próximos e com colegas que possuem nível de habilidade similar que eles se encontram. O objetivo deste trabalho é o de analisar os fatores que motivam os alunos a participarem das aulas de Educação Física. Esta pesquisa que é de natureza descritiva, visa compreender o problema que está sendo abordado, no caso, os fatores que motivam os alunos a participarem das aulas de Educação Física. Segundo Gil (2008), visa descrever características de determinadas populações ou fenômenos. O estudo foi realizado em um Colégio Estadual, localizado na zona urbana de uma cidade do interior do Rio Grande Do Sul, em Pelotas. Os participantes foram discentes do Ensino Médio na faixa etária de 14 a 18 anos de ambos os sexos, que tem um total aproximado de 200 alunos matriculados contendo 8 turmas, sendo todas no período matutino. Os critérios de inclusão foram: alunos matriculados no Ensino Médio do Colégio Estadual Tiradentes da Brigada Militar de Pelotas, os procedimentos metodológicos foram divididos por etapas, na qual a primeira foi com base em algumas sugestões, no qual eles descrevem o que poderia ser trabalhado melhor nas aulas de Educação Física, e como fazer para inovar e manter os alunos motivados a participarem sem nenhuma resistência. Desta forma, proporcionar novas experiências para todos e ampliando o plano de ensino da disciplina. Na etapa seguinte, será realizado o termo de consentimento, para responder um questionário baseado e adaptado em Kobal (1996), com perguntas fechadas se os alunos estavam motivados pelos conteúdos estudados e quais fatores interferem na desistência da participação da aula para

[178] Graduando – Escola Superior de Educação Física - Universidade Federal de Pelotas – Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica.

fazer o relatório descrevendo o andamento da aula com objetivos do conteúdo trabalhado e como seus colegas reagiram às situações propostas pelo professor.

Palavras-chave: Fatores motivacionais, Ensino Médio, Educação Física.

Introdução

O Ensino Médio infelizmente tem uma presente característica de alunos desistindo das aulas, fator esse no qual poderá desmotivar os professores e os alunos que continuam em salas de aula. Segundo os PCN´s, é objetivo da Educação Física, aproximar os alunos que evadem das atividades, através de exercícios com ludicidade, cooperação e educativos, relacionando-os com a realidade humana e social onde vivem. Ademais, a LDB, Art 1º e 2º da Lei 09394/96, afirma que o Ensino Médio:

> "[...] é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, com o desenvolvimento da pessoa, como " sujeito em situação"- cidadão. (BRASIL, 1996)

O Ensino Médio é uma fase onde ocorrem diferentes questões sociais e políticas como dificuldades de inserir no mercado de trabalho, diferentes tecnologias surgindo e a tomada de decisão o que fazer depois que terminar a educação básica. Tendo em vista esse fato, as disciplinas curriculares tem o papel de difundir seus conhecimentos através da aprendizagem cooperando não somente no espaço escolar, mas para a vida tornando alunos críticos e com poder de tomada de decisão.

A Educação Física é obrigatória em todos os níveis de ensino, porém há algumas exceções. No texto de Lei são apresentadas as condições em que a Educação Física torna-se facultativa, ao aluno do curso noturno ou diurno que comprove a sua jornada de trabalho superior a 6 horas, ao aluno maior de 30 anos

que esteja prestando serviço militar e alunos doentes mediante com atestado médico. Para Darido (1999), seus pressupostos são questionáveis porque vinculam a área a um suposto gasto energético que os alunos já exaustos pelo trabalho não teriam condições de suportar, tal concepção ultrapassada de Educação Física, baseada em parâmetros energéticos e fisiológicos, desconhece a possibilidade da adequação de conteúdos e estratégias às características e necessidades dos alunos do curso noturno que trabalham, bem como inclusão de conteúdos específicos, exercícios de relaxamento, compensação muscular e jogos inteligência e criatividade tática.

Ultimamente verifica-se um aumento de preocupação com a motivação dos discentes em praticarem as aulas de Educação Física. Em diferentes pesquisas busca-se encontrar respostas possíveis e fatores que influenciam na decisão de participar ou não das atividades. Segundo Martinelli e Genari (2009), as ações do professor dentro da sala de aula e a motivação intrínseca são fatores importantes para que o aluno alcance a aprendizagem. Nesta perspectiva, o conhecimento sobre os fatores que atraem e afastam os alunos das aulas devem fazer parte das preocupações dos professores.

O professor tem um papel fundamental de desencadear sentimentos motivacionais em seus alunos com as aulas é de grande importância para buscar nos discentes a determinação de realizar as atividades. Quando estamos motivados procuramos concluir da melhor forma possível, em buscar essa vontade do aluno para que se tenha uma autonomia no aprendizado com seus colegas. Segundo Paim e Pereira (2004), motivar os discentes é uma forma de ajudá-los a desenvolver suas capacidades, tanto as físicas, motoras, cognitivas, afetivas e psíquicas.

A Educação Física no colégio tem como objetivos difundir as diferentes manifestações da Cultura Corporal do Movimento Humano (CCMH) para os estudantes, como diz na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96, no qual as aulas trabalham mais que esportes, como valores éticos, inclusão, conhecimento corporal e cooperação como proposta de aula onde todos participam. Além disso, as aulas no Ensino Médio são um desafio quando os discentes relatam experiências ruins no Ensino Fundamental seja pela repetição de conteúdos ou pelas limitações encontradas ao longo do seu desenvolvimento motor.

Samulski (2009) caracteriza a motivação como um método interacionista, intencional, e que é orientado a um objetivo. Esse processo depende da interação de alguns fatores que podem ser pessoais (intrínsecos) e fatores ambientais (extrínsecos). Os fatores intrínsecos são provenientes da vontade do indivíduo, enquanto os extrínsecos dependem de fatores externos.

Segundo Peres, Letelier e Brauner (2012) descreve que a motivação é ser determinado para superar seus objetivos da melhor forma possível. Sem motivação, os estudantes não consegue realizar uma tarefa esportiva.

Enfim, Peres e Marcinkowski (2012) afirmam que os principais aspectos motivacionais para a prática de Educação Física, estão relacionados às habilidades e amigos. É evidenciado que a motivação está diretamente ligada ao nível de afinidade entre os alunos que participarão das aulas e ao nível de habilidade dos participantes, ou seja, preferem participar das aulas somente com amigos mais próximos e com colegas que possuem nível de habilidade similar que eles se encontram. Nota-se que as pesquisas não estão começando agora, há anos procura-se saber quais as metodologias utilizar no ensino médio e verificar o contexto escolar onde os alunos estão inseridos. Assim como descreve Tapia (2015) os alunos não estão motivados ou desmotivados abstratamente. Estão motivados ou não em função do significado do trabalho que têm de realizar, significado que percebem num contexto e em relação com alguns objetivos, e que pode mudar à medida que a atividade transcorre. Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as alternativas para sua produção ou sua construção. Portanto, do ponto de vista pedagógico a motivação está ligada a vontade de aprender do aluno, oferecendo meios e condições adequadas do aprendizado escolar.

A Educação Física promove autoconfiança nos discentes com pequenos jogos gerais familiares aos esportes, trabalhando mais que esporte como, por exemplo, trabalhar pensando no Setembro amarelo, é uma campanha brasileira de prevenção ao suicídio, iniciada em 2015. É uma iniciativa do Centro de Valorização

da Vida (CVV). Com esse mesmo intuito muitos professores trabalham enfatizando o esporte educacional, que com o passar do tempo está bem forte entre as concepções trabalhadas nas escolas estimulando os alunos a pensarem também nas aulas de Educação Física.

Tessele Neto (2012) descreveu a motivação intrínseca como origem da própria pessoa, onde os fatores internos se aplicam, como empenho, satisfação e comprometimento.

O objetivo deste trabalho é o de analisar os fatores que motivam os alunos a participarem das aulas de Educação Física.

Materiais e Métodos

Esta pesquisa que é de natureza descritiva visa compreender o problema que está sendo abordado, no caso, os fatores que motivam os alunos a participarem das aulas de Educação Física. Segundo Gil (2008), visa descrever características de determinadas populações ou fenômenos.

O estudo foi realizado em um Colégio Estadual, localizado na zona urbana de uma cidade do interior do Rio Grande Do Sul, em Pelotas. Os participantes foram discentes do Ensino Médio na faixa etária de 14 a 18 anos de ambos os sexos, que tem um total aproximado de 200 alunos matriculados contendo oito turmas, sendo todas no período matutino.

Os critérios de inclusão foram: alunos matriculados no ensino médio do Colégio Estadual Tiradentes da Brigada Militar de Pelotas, os procedimentos metodológicos foram divididos por etapas, na qual a primeira foi com base em algumas sugestões, no qual eles descrevem o que poderia ser trabalhado melhor nas aulas de Educação Física, e como fazer para inovar e manter os alunos motivados a participarem sem nenhuma resistência. Desta forma, proporcionar novas experiências para todos e ampliando o plano de ensino da disciplina e tornar uma metodologia de trabalho participativa com alunos também sugerindo as necessidades de conteúdos que gostam de trabalhar ou querem conhecer melhor, com o ensino aprendizagem acontecendo entre os discentes e docentes.

Na etapa seguinte, será realizado o termo de consentimento, para responder um questionário baseado e adaptado em Kobal (1996), com perguntas fechadas se os alunos estavam motivados pelos conteúdos estudados como Ginástica geral (Artística, Rítmica e Acrobática), Atletismo, Punhobol e Rugby.

Os conteúdos foram separados em no primeiro trimestre do primeiro ano se trabalhou com Atletismo e no terceiro ano com Ginástica geral. No segundo trimestre para o primeiro ano Punhobol e para o terceiro Rugby, sendo todas as tarefas realizadas com pequenos jogos e progressões conforme o acompanhamento da turma.

Além disso, quais fatores interferem na desistência da participação da aula para fazer o relatório descrevendo o andamento da aula com objetivos do conteúdo trabalhado e como seus colegas reagiram às situações propostas pelo professor.

Conclusões

O estudo encontra-se em andamento com um primeiro diagnóstico realizado na escola com as primeiras ações como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). No segundo momento identificou-se um problema de estudo na escola, no qual foi Fatores que motivam os alunos a participarem das aulas de Educação Física.

A pesquisa poderá contribuir não somente com a literatura mas também com a prática pedagógica dos docentes, desta maneira influenciar os professores para trabalhar em cima da inquietação de como manter seus discentes focados e motivados intrinsecamente com aulas prazerosas e cooperativas. Para entender melhor os problemas enfrentados nas aulas pelos alunos e professores, também quais concepções adotar para um ensino aprendizagem. Onde todos têm oportunidades de desenvolver as atividades propostas com estímulo de continuar aumentando suas capacidades e superando as dificuldades encontradas no coletivo e no individual de cada sujeito.

A estratégia metodológica abordada nessa pesquisa foi ativa, pelo fato dos estudantes participarem ao lado dos professores, de como criar alternativas de ensino que implica em realizar aulas mais atrativas para todos os alunos no qual se baseia nas sugestões propostas por eles mesmo de como trabalhar em contextos diferentes e conteúdos fugindo dos tradicionais. Dessa forma, com a pesquisa percebe-se com os resultados parciais uma diferença no comportamento dos discentes em participação das atividades mesmo sem aplicar ainda o questionário pelo fato de ampliar os conteúdos estudados com a adição de Rugby, Punhobol, Ginástica e Atletismo como disciplinas trabalhadas nos trimestres.

Referências

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Camara dos Deputados, 1996. Disponivel em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 02 mar. 2019.

DARIDO, Suraya, Cristina. GALVÃO, Zenaide. FERREIRA Lilian, Aparecida. FIORIN, Giovanna. **Educação Física no Ensino Médio**: Reflexões e ações. Motriz. v 5, n.2, p.139-14, 1999. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n202Darido.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: 25. ed. Saberes necessários à prática educativa. - São Paulo: Paz e Terra,1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, 2008. Disponível em http://www.urca.br/itec/images/pdfs/modulo%20v%20-%20como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 11 fev.2019.

MARTINELLI, Selma de Cássia. GENARI, Carla Helena Manzini. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *In*: **Estudos de Psicologia**, n. 14, p. 13-21, jan, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 fev.2019.

PAIM, Maria Cristina Chimelo. PEREIRA, Erico, Foldem. Fatores motivacionais dos adolescentes para a prática de capoeira na escola. *In*: **Motriz**, Rio Claro, v.10, n.3, p.159-166, 2004. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/10n3/09CCP_hp.pdf. Acesso em: 05 mar.2019.

PERES, Andre Luis Xavier. LETELIER, Gabriel. BRAUNER, Vera Lucia Pereira. **A motivação dos alunos no ensino fundamental séries iniciais para realizar as**

aulas de educação física. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd170/a-motivacao-dos-alunos-do-ensino-fundamental.htm. Acesso em: 9 mar. 2019.

PERES, Andre Luis Xavier. MARCINKOWSKI, Bruno. (2012). A motivação dos alunos do ensino médio: realização das aulas de educação física. *In*: **Revista Cinergis**, v.13, n. 4, p.26-33 /Dez. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/2885. Acesso em: 6 mar. 2019.

SALMUSKI, Martin Dietmar. **Psicologia do esporte**: conceitos e novas perspectivas. 2.ed. Barueri: Manole, 2009. Disponível em:http://www.cookie.com.br/site/wp-content/uploads/2014/06/Caderno-de-Refer%C3%AAncia-Esporte-Psicologia-do-Esporte.pdf Acesso em: 15 mar. 2019.

TAPIA, Jesús Alonso. Contexto, motivação e aprendizagem. *In*: TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla (Orgs.). **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2015. Disponível em: https://cadernoselivros.files.wordpress.com/2016/08/tapia-j-fita-e-a-motivac3a7c3a3o-em-sala-de-aula.pdf. Acesso em: 19 mar. 2019.

TESSELE NETO, Leo José. **A participação nas aulas de educação física no ensino médio**: motivações intrínsecas e extrínsecas. 2012. 38f. Monografia (Graduação em Educação Física). Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4786. Acesso em: 21 mar 2019.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE ESTRATÉGIAS HÍBRIDAS DE ENSINO

Michele Lemões da Silva Santos[179]
michelelemoes@gmail.com
Marion Rodrigues Dariz[180]
mariondariz@gmail.com
Lilian Rojahn Hartvig Pieper[181]
lilianpieper@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre uma formação docente continuada, implementada com professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Pelotas, em 2018. O trabalho surge da necessidade sentida pelas professoras-formadoras, que compõem a Comissão que elabora as questões da Avaliação Municipal, de capacitar o trabalho docente, além de ser uma das ações que compõe os desdobramentos da aplicação da Avaliação Municipal na rede. Com isso, propôs-se um curso de formação continuada intitulado "Explorando os descritores da Prova Brasil de Língua Portuguesa: uma estratégia para promover a aprendizagem" com o objetivo de oportunizar a esses professores uma reflexão sobre as possibilidades de ensino da língua materna por meio do uso dos descritores que compõem as avaliações SAEB e Avaliação Municipal. Na formação, construída de forma híbrida, com atividades presenciais e a distância por meio do Google Classroom procurou-se a valorização da prática como eram os anseios dos professores participantes. Durante o curso, os educadores tiveram a oportunidade de desenvolver um trabalho teórico-prático, tanto nos encontros presenciais quanto nas atividades a distância, em grupos, trabalhando com os descritores do SAEB/Prova Brasil, a partir da análise de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais. O foco do trabalho concentrou-se em análise e elaboração de questões que contemplassem cada tópico da Matriz de Referência que traz como cerne o desenvolvimento de habilidades com a leitura. Desenvolver essas práticas em formato híbrido, utilizando a plataforma educacional, também se constituiu um desafio para os docentes. Esse desafio, utilizando a tecnologia, precisou ser transposto pelo grupo, mas, na concepção das professoras-formadoras, isso se fez necessário, pois acreditam que a aprendizagem de tal recurso também contribuiu para que o professor aprendesse e viesse a utilizar com os próprios alunos em sala

[179] Professora de Língua Portuguesa. Supervisora de Ensino da área de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação e Desporto – Pelotas. Coordenadora pedagógica na modalidade EJA na Rede Municipal de Capão do Leão. Especialista em Linguagens Verbais-visuais e suas Tecnologias e Mestre em Educação e Tecnologias, ambos, pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense – Câmpus Pelotas.

[180] Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Pelotas em exercício na E.M.E.F. Dr. Joaquim Assumpção. Especialista em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG e, pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense, Especialista em Mídias na Educação. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel, e doutoranda em Letras pela mesma instituição.

[181] Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Pelotas em exercício na E.M.E.F Afonso Vizeu. Supervisora de Ensino da área de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação e Desporto – Pelotas.

de aula. É inegável a importância da formação continuada e, por isso, gera discussões. Atualmente, essa discussão volta com força, em função da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual destaca a formação como importante para as instituições e como pauta obrigatória nas escolas. Por outro lado, existe a preocupação com a falta de tempo dos educadores e foi, nesse contexto, que se inseriu esta proposta, uma vez que, beneficiada pela tecnologia digital, contribuiu para facilitar no sentido de que o docente teve flexibilizada a execução de suas atividades e maximizada a aprendizagem, além de ter a possibilidade de autoria de seu próprio material.

Palavras-chave: descritores de avaliações em larga escala, Google Classroom, forma híbrida de ensino.

Considerações iniciais

Inúmeros são os documentos de referência da educação (Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Gaúcho) que trazem em seu bojo a importância da formação continuada, assim como importantes se constituem as discussões sobre tal, visto que as ações relativas a esse processo estão diretamente relacionadas ao ensino e à aprendizagem dos aprendizes.

Pensando nesse contexto, primando por um ensino de qualidade, e nos desdobramentos das ações sobre os resultados da Avaliação Municipal, é que se pensou em investir em uma proposta de formação continuada para os professores da área das linguagens - Língua Portuguesa - na Rede Municipal de Ensino da cidade de Pelotas, em 2018.

O trabalho em tela traduz-se, então, em um relato de experiência acerca da formação continuada supracitada intitulada “Explorando os descritores da Prova Brasil de Língua Portuguesa: uma estratégia para promover a aprendizagem”, promovida pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas. Tal proposta surge a partir da implementação, em 2017, da Avaliação Municipal, a qual objetiva diagnosticar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e

Matemática com foco nas habilidades de leitura e na resolução de problemas matemáticos.

Como essa avaliação traz em seu bojo uma metodologia de trabalho focada naquilo que é proposto pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sentiu-se a necessidade de capacitar o trabalho docente e, com isso, propôs-se esse curso de formação continuada com o objetivo de oportunizar uma reflexão sobre as possibilidades de ensino da língua materna por meio do uso dos descritores que compõem as avaliações SAEB e Avaliação Municipal.

O percurso da formação continuada docente

O curso foi ofertado a 50 professores de Língua Portuguesa atuantes na Rede Municipal de Ensino e ministrado por quatro professoras-formadoras pertencentes à rede e integrantes da Comissão Municipal de Língua Portuguesa responsável pela elaboração da Avaliação Municipal. O curso abrangeu atividades híbridas em 10 encontros, sendo 5 presenciais, com duração de 4 horas, e 5 com atividades complementares a distância.

O primeiro encontro foi diferenciado dos demais, pois, no primeiro momento, fez-se a apresentação da proposta, objetivos do curso, procurando atender aos anseios do grupo no sentido de “colocar a mão na massa”, ou seja, a prática, atendendo ao desejo do “querer- fazer”. Neste encontro, sentiu-se a necessidade de apresentar os detalhes da plataforma a ser utilizada nas atividades a distância: Google Classroom, uma vez que grande parte dos professores não a conhecia.

Na continuidade, começou-se efetivamente o trabalho. Foram apresentados os seis tópicos constantes da Matriz de Referência[182], quais sejam: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos; Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; e Variação Linguística, e, a partir de então, os descritores que compõem cada um desses tópicos.

[182] Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.

Na sequência, foram trabalhados os descritores constantes no tópico “Procedimentos de leitura”. Introduziu-se a parte teórica e apresentou-se a proposta de trabalho prático. Nos demais encontros, procurou-se dividir os tópicos e trabalhar os descritores componentes desses tópicos.

A cada encontro, na primeira parte, havia a apresentação do aporte teórico: os descritores, o que estava sendo cobrado, trabalhado, com exemplos de questões, tendo por base textos de diferentes gêneros. Na segunda etapa dos encontros, era o momento da ação, hora de realmente colocar em prática o que foi estudado na teoria e, para isso, os professores formavam diferentes grupos de trabalho e recebiam textos de diversos gêneros textuais para a elaboração de questões com base nas habilidades (previstas nos descritores) estudadas e, posteriormente, compartilhavam o que foi produzido para o grande grupo.

Além da preocupação quanto ao conteúdo na elaboração das questões, que é parte do processo de aprendizado, os professores foram orientados quanto à estrutura técnica da produção de questões de múltipla escolha, como por exemplo, avaliar o grau de complexidade, com questões fáceis, médias e difíceis, ter o cuidado para não induzir o aluno ao erro, além de outros pontos técnicos que a elaboração de avaliações nesse formato exige. Assim, havia, a todo o momento, a discussão de itens, as colocações das dúvidas e, principalmente, momentos de aprendizagem e partilha entre os docentes.

Apesar de todos os encontros transcorrerem com essa dinâmica, a cada encontro surgiam novos desafios a serem transpostos. Ao término de cada encontro presencial, já se alinhavavam as tarefas a serem desenvolvidas na plataforma (participação em fórum e compartilhamento de percepções acerca de vídeos, textos-base), buscando, assim, agilizar o processo, uma vez a falta de tempo dos educadores para capacitação constitui-se um dos graves problemas, pois os docentes, em sua grande maioria, trabalham em mais de uma escola e, muitas vezes, em esferas diferentes, inviabilizando a presença em todos os encontros.

A formação continuada docente em uma perspectiva híbrida – o uso do Google Classroom.

Essa formação, construída de forma “inovadora” no que tange aos processos até então implementados, está assentada em dois eixos norteadores: articulação entre teoria e prática; e conhecimento da estrutura híbrida, a qual contempla a modalidade presencial com atividades complementares a distância, por meio do sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas, o Google Classroom.

Considerou-se essa plataforma digital apropriada por ser gratuita e seu uso simples, facilitando a reunião dos professores em uma mesma sala de aula *on-line,* contribuindo para gerenciar todo o processo de atividades a distância propostas, como: organizar as tarefas em grupo, coordenar os fóruns de discussão, bem como, disponibilizar materiais que viabilizassem embasamento no sentido de tentar assegurar a correta execução das tarefas.

Acredita-se que a busca por uma formação, nesses moldes, contribui para que não se configure apenas a capitalização de cursos e certificados, mas a efetiva produção do conhecimento, oportunizando aos docentes, novas formas de agir no contexto escolar. Nessa esteira de pensamento, Morais e Mandarino corroboram afirmando que

> é preciso repensar propostas de formação continuada dos professores brasileiros e encontrar espaços e formas que valorizem o trabalho docente numa perspectiva reflexiva, levando em conta seu planejamento e sua prática. (MORAIS e MANDARINO, 2007, p.3)

Nesse sentido, a valorização da prática foi importante dentro do desenvolvimento da formação. Durante o curso, os educadores tiveram a oportunidade de desenvolver um trabalho teórico-prático, tanto nos encontros presenciais quanto nas atividades a distância, a partir da análise de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais e elaboração de questões que contemplassem cada tópico da Matriz de Referência que traz como foco o desenvolvimento de habilidades com a leitura.

Resultados e algumas considerações

Percebeu-se que essa formação continuada foi importante, pois proporcionou, ademais de uma atualização, uma reflexão sobre novas possibilidades de ensino da língua materna além da formação inicial, o que veio ao encontro dos anseios dos professores. Conforme Pimenta e Libâneo,

> a formação inicial, por melhor que seja, não dá conta de colocar o professor à altura de responder, através de seu trabalho, às novas necessidades que lhes são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização... pesquisas têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores (...). (PIMENTA E LIBÂNEO, 2006, p. 41)

Assim, por meio do efetivo trabalho na formação, espera-se ter oferecido subsídios teóricos e práticos que contribuam para atender às reais necessidades para uma capacitação da prática docente.

Para além da questão da atualização, houve a elaboração de vasto material didático produzido pelos participantes do curso. Com isso, buscou-se que os docentes legitimassem seus próprios recursos didáticos a serem utilizados na sua prática diária. A qualidade de tais recursos é decorrência do aprofundamento teórico e das discussões/reflexões suscitadas.

Consoante a avaliação realizada ao final do curso, tem-se as vozes de docentes, as quais ratificam a importância de se pensar em formações continuadas focadas na prática: "O *curso foi de grande relevância para minha prática, penso que deveríamos dar sequência à formação. Pela primeira vez "colocamos a mão na massa" no que se refere à prática[...]."* Outra voz confirma o que foi mencionado pela docente anterior *"Gostei muito do curso. A parte prática foi muito importante, pois pudemos exercitar os conhecimentos na elaboração de questões. O compartilhamento das ideias também ajuda na solução de problemas e correção das questões inadequadas. [...]*

Evidencia-se, assim, que “a formação [continuada] adequada não é exclusivamente teórica, mas envolve determinada quantidade de trabalho prático” (DEWEY apud DINIZ - PEREIRA, 2006) e, por sua importância, tem provocado discussões que retornam com força, em função da implementação da BNCC e RCG. Esses documentos normativos destacam a formação como pauta obrigatória para as instituições; por outro lado, vivencia-se a preocupação com a falta de tempo dos educadores e é, nesse contexto, que se inseriu a proposta, uma vez que, beneficiada pela tecnologia, contribuiu para facilitar a participação do docente, pois teve flexibilizada a execução de suas atividades.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil:** Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. 2010. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/v2n2_2f. Acesso em: 13 abr. 2019

LIBANÊO, José Carlos. & PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006

MORAIS, Artur Gomes, MANDARINO, Mônica Cerbella Freire. O Pró-letramento e suas Estratégias de Formação Continuada de Professores. In: MEC, **Salto para o Futuro: Formação Continuada na Perspectiva do Pró-Letramento**. Boletim 21, p. 3-14, nov./2007. Disponível em: https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/155658Formacaocontinuada.pdf. Acesso em: 13 abr. 2019.

PNAIC E AS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Mirian Pureza[183]
mirianpureza@hotmail.com

Resumo: O estudo do programa PNAIC é parte integrante do Projeto de Pesquisa desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, intitulado "Implicações das Políticas Públicas para Formação Continuada de Professores da Educação Básica". A partir da análise das temáticas dos cadernos de formação, puderam-se extrair as sugestões metodológicas nelas postas e, a partir das mesmas, analisar as contribuições para as práticas pedagógicas dos professores atuantes nos primeiros anos da educação básica. Implantado em julho de 2012, o PNAIC teve como principal meta capacitar os professores no sentido de garantir as crianças o direito à alfabetização plena até os oito anos de idade, sendo uma das políticas publicas de formação continuada efetivadas a partir da Lei nº 11. 114, de 16 de maio de 2005 que tornou a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatória e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração. O programa do PNAIC não propôs um método específico, mas sugestões metodológicas. Destarte, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa passa a ser objeto de estudo e análise, por constituir-se uma política pública de formação continuada e pelas contribuições as práticas pedagógicas possibilitadas pelas formações dentro do Programa.

Palavras-chave: PNAIC; Formação Continuada; Política Pública.

Introdução

Uma pesquisa sobre as políticas públicas educacionais recentes leva-nos a compreensão da importância da formação continuada, uma vez que novos paradigmas e estruturações são implementados, fazendo com que haja a necessidade de adequação por parte do professor. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos acarretou reconfigurações especialmente nos primeiros anos da alfabetização. No ano 2001, a Lei nº 10. 172 aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE (2001-2011), onde o Ensino Fundamental de nove anos se tornou meta progressiva da educação nacional. Este PNE propôs, em sua Meta

[183] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – FURG; Rio Grande; RS; Brasil. O trabalho faz parte da pesquisa de Mestrado, desenvolvido junto ao Programa e a Instituição, tendo como Orientadora da Pesquisa a Prof.ª Dr.ª Elisabeth Brandão Schmidt, Doutora em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela; Espanha; elisabethlattes@gmail.com

5**: "**Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos.". A Lei nº 11. 114, de 16 de maio de 2005 tornou a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatória e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabeleceu prazo de implantação, pelos sistemas, até o ano de 2010. O então denominado ciclo da alfabetização passa a ser objeto de estudos e temas de formação, tornando-se essencial ao professor atuante nele a formação continuada.

É neste cenário que surgem as formações do PNAIC (Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa) como "um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores." (BRASIL, 2015. Caderno de apresentação. p. 18).

Desenvolvimento

Segundo a Portaria nº 867/2012, as ações do PNAIC são caracterizadas

> I – Pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações , materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;
> II – pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União , Estados, Distrito Federal e Municípios;
> III – pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimentos, a serem aferidos nas avaliações externas anuais (BRASIL, 2012).

Uma análise dos anos de formação e dos temas estudados neles nos dá um panorama das valiosas contribuições do Programa para as práticas pedagógicas dos professores atuantes nos primeiros anos do ciclo de alfabetização.

Em 2013, os temas abordados nas formações tratavam de Alfabetização em Língua Portuguesa, desta forma organizados:

Ano 1•
• Unidade 1 − Currículo na alfabetização: concepções e princípios;
• Unidade 2 − Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa;
• Unidade 3 − A aprendizagem do ensino de escrita alfabética;

• Unidade 4 – Ludicidade na sala de aula;
• Unidade 5 – Os diferentes textos em salas de alfabetização;
• Unidade 6 – Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento; projetos didáticos e sequências didáticas;
• Unidade 7 – Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais;
• Unidade 8 – Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.

Ano 2
• Unidade 1 − Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem;
• Unidade 2 − A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento;
• Unidade 3 − A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização;
• Unidade 4 – Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias;
• Unidade 5 – O trabalho com gêneros textuais na sala de aula;
• Unidade 6 – Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento;
• Unidade 7 – A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização;
• Unidade 8 – Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças.

Ano 3
• Unidade 1 − Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado;
• Unidade 2 − Planejamento e organização da rotina na alfabetização;
• Unidade 3 − O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos;
• Unidade 4 – Vamos brincar de reinventar histórias;
• Unidade 5 – O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas;
• Unidade 6 – Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares;
• Unidade 7 – A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades;
• Unidade 8 – Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.

Cadernos do Campo
• Unidade 1 – Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo;
• Unidade 2 – Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade;

• Unidade 3 – Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo;
• Unidade 4 – Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo;
• Unidade 5 – O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas;
• Unidade 6 – Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar;
• Unidade 7 – Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida;
• Unidade 8 – Organizando a ação didática em escolas do campo;

Caderno de Educação Especial

A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva.

Neste ano de formação (2013), com o foco na leitura e escrita, foram destacados como práticas apresentadas no PNAIC a serem adotadas em sala de aula, entre outras, a Leitura Deleite, a sistematização dos planejamentos em Sequências Didáticas e o trabalho com gêneros textuais.

Com respeito à Leitura Deleite - a leitura não dirigida, ler pelo prazer de ler – o objetivo principal do professor é atrair os alunos ao "mundo leitor", seja como mediador, seja como incentivador pelo exemplo. Grazioli e Coenga dizem sobre o ato de ler com e para os alunos "partilhar é o termo ideal, porque antes de tudo, leitura é uma experiência que envolve a troca, o diálogo e a interação" (2014, p. 191)

As Sequências Didáticas revelaram-se outra metodologia importante para as turmas de alfabetização, uma vez que tem como intuito primeiro interligar atividades, num encadeamento lógico e progressivo, bem como com temáticas que fazem parte do cotidiano/universo do estudante.

Quanto ao foco dado a partir das formações para o trabalho com os gêneros textuais, representou uma grande conquista, primordialmente aos estudantes. De fato, deve haver uma relação entre o texto, o contexto e as implicações sociais destes. Eis aí uma das contribuições positivas às praticas de sala de aula propiciadas pelas formações do PNAIC.

No ano em questão, ainda foram trabalhados temas como Inclusão, educação especial e educação do campo, objetivando desenvolver um olhar sobre a heterogeneidade na escola e da sala de aula.

Foram importantes as contribuições deste ano de formação, com foco em língua portuguesa, para as práticas em sala de aula. A ideia do programa não foi apenas destacar leitura e escrita, mas propiciar reflexões acerca de toda a atuação docente – desde o planejamento à avaliação.

Em 2014, o foco foi a Alfabetização Matemática, com a seguinte organização:

• Apresentação;
• Organização do trabalho pedagógico;
• Quantificação, registros e agrupamentos;
• Construção do sistema de numeração decimal;
• Operações na resolução de problemas;
• Geometria;
• Grandezas e medidas;
• Educação estatística;
• Saberes matemáticos e outros campos do saber;
• Educação matemática no campo;
• Educação matemática inclusiva;
• Jogos na alfabetização matemática;
• Encarte dos jogos na alfabetização matemática.

A alfabetização matemática é de extrema importância, como apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

> (...)a Matemática desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. Do mesmo modo, interfere fortemente na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio dedutivo do aluno. (BRASIL, p. 15 .1997)

O que se percebe, no entanto é que os resultados obtidos quanto ao desempenho na área matemática são negativos. Em se tratando especificamente da alfabetização, parecia haver entre os professores uma predileção ou priorização das atividades que envolvem leitura e escrita, língua portuguesa, ficando a alfabetização matemática relegada a segundo plano. As formações do PNAIC com foco na matemática objetivavam exatamente apontar a importância desta dentro do contexto

alfabetizador. As formações incentivaram sobremaneira o trabalho com a matemática de forma contextualizada e ligada as práticas sociais.

Em 2015/2016, os cadernos trabalharam A alfabetização com foco na interdisciplinaridade, com a organização assim estabelecida:

• Apresentação;
• Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização;
• A criança no Ciclo de Alfabetização;
• Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização;
• A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização;
• A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização;
• Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização;
• A arte no Ciclo de Alfabetização;
• Alfabetização matemática na perspectiva do letramento;
• Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização;
• Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização;
• Integrando saberes.

Principalmente nos primeiros anos de escolarização, a interdisciplinaridade desempenha papel importante

> Nesse período de escolarização, a criança precisa se apropriar do sistema de escrita alfabética e dos usos sociais da escrita por meio da leitura e produção de textos. Além disso, é necessário garantir outros conhecimentos para além da Língua Portuguesa, relativos aos demais componentes curriculares. Assim, um trabalho interdisciplinar pode favorecer a compreensão da complexidade do conhecimento favorecendo uma formação mais crítica da criança. (BRASIL, 2015. p.7)

Obviamente, trabalhar numa perspectiva interdisciplinar não é fácil. A interação entre dois ou mais componentes curriculares exige bastante pesquisa e planejamento por parte do professor. A ideia apresentada durante os encontros de formação do ano em questão foi a de desconstruir a pratica de fragmentar as áreas

de conhecimento, tornando o ensino e a aprendizagem mais efetivos, contextualizados e práticos.

Nos anos de 2017/2018, foram retomados os estudos dos cadernos de 2015 tratando da Alfabetização, com aprofundamentos das temáticas abordadas em anos anteriores.

Considerações finais

Certamente, analisando as temáticas estudadas ao longo destes anos de formação, observa-se uma diversidade de aprofundamentos feitos sobre a Língua Portuguesa, a Alfabetização Matemática e a Alfabetização. Todos os temas demonstraram fazer parte do cotidiano escolar, fornecendo aos professores não só embasamento teórico, mas também atividades práticas para desenvolver determinados direitos de aprendizagem. É inegável o quanto as formações do PNAIC trouxeram contribuições positivas para as práticas de sala de aula e, em consequência, para as práticas alfabetizadoras.

Referências

BRASIL. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Publicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, jul./2012. Disponivel em: download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: cadernos de formação.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : matemática / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 142p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

GRAZIOLI, Fabiano T.; COENGA, Rosemar E. **Literatura Infanto juvenil e leitura: novas dimensões e configurações.** Erechim: Habilis, 2014.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização.** Caderno 03 / Ministério da Educa- ção, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 116 p.

SUPERVISÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO(A) SUPERVISOR(A) NA AVALIAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA

Nitéri Ferreira Vieira[184]
vieiraniteri@gmail.com

Resumo: Este estudo identifica-se com as pesquisas de tipo bibliográfica e documental, visando abordar alguns aspectos do papel do(a) supervisor(a) escolar na avaliação do ensino-aprendizagem. A partir dos seguintes questionamentos: De que forma a avaliação do ensino-aprendizagem relaciona-se à educação e gestão democrática? Qual o papel do(a) supervisor(a) escolar no desenvolvimento de concepções, conceituações e escolhas de objetivos, prioridades e instrumentos que compõe a avaliação do ensino-aprendizagem? Utilizou-se como referencial teórico metodológico os estudos: Barba et al (2009), Gil (2007) Nóbrega (2005), Pacheco (1995), Rangel (1997), Severino (2007), Silva (1999, 2010). Com a Redemocratização da educação e do país, a gestão democrática do sistema educacional e escolar passou a fazer parte da discussão e legislação educacional. Nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem considera o erro como fundamental tanto para o diagnóstico da aprendizagem quanto para a reformulação da prática pedagógica. A nova perspectiva dada à supervisão escolar nos últimos anos alarga o conceito, papel e funções desempenhadas pelo(a) profissional. O(A) supervisor(a) passa a ter o papel de, juntamente com o(a) professor(a), (des)construir a prática pedagógica com vistas à aprendizagem de todos(as) estudantes. Contribuindo para o estudo e reflexão de concepções, conceituações e escolhas de objetivos, prioridades e instrumentos que compõe o processo de planejamento e avaliação do ensino-aprendizagem realizada pelo(a) professor(a). Adquirindo, assim, papel fundamental nos processos de planejamento-execução-avaliação-planejamento do ensino-aprendizagem de cada turma da escola.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Democrática. Currículo.

Apontamentos iniciais

Este texto tem a intenção de apresentar algumas reflexões acerca do papel do profissional da supervisão pedagógica na escola pública em uma das dimensões pedagógicas da gestão escolar: o processo de avaliação do ensino-aprendizagem a

[184] Cursando Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pelotas. Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Supervisão Escolar e Orientação Educacional, desenvolvido em 2016, Universidade Cândido Mendes (UCAM).

partir da perspectiva democrática de educação e escola pública. Nesse sentido, elaboraram-se os seguintes questionamentos para organizarem os estudos, reflexões e escrita: a) De que forma a avaliação do ensino-aprendizagem relaciona-se à educação e gestão democrática? b) Qual o papel do supervisor(a) escolar no desenvolvimento de concepções, conceituações e escolhas de objetivos, prioridades e instrumentos que compõe o processo de avaliação do ensino-aprendizagem realizada pelo(a) professor(a)?

Insere-se no campo teórico e conceitual da Supervisão Escolar constituindo-se como pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir de pesquisas anteriores, onde o "pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores, dos estudos analíticos constantes dos textos" (SEVERINO, 2007, p. 122). Para escrita deste artigo foram consultados os seguintes autores: Barba et. al. (2009), Gil (2007) Nóbrega (2005), Pacheco (1995), Rangel (1997), Severino (2007), Silva (1999, 2010).

Além do caráter bibliográfico, a pesquisa conta ainda com características da pesquisa documental que tem como fonte: documentos em geral, escritos, manuscritos, diários pessoais, jornais, fotografias e documentos legais. Assim, "vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa" (GIL, 2007, p.66). No campo da pesquisa documental, consultou-se o documento legal expresso pela Lei 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Gestão democrática, avaliação e supervisão educacional

Com a luta pela Redemocratização do país, a *gestão democrática do sistema educacional e escolar* – um novo conceito de gestão, passou a fazer parte da discussão educacional. Substituindo o termo *administração escolar*, executada pelos diretores e vice-diretores, por *gestão escolar*, compreendendo a equipe gestora (direção, vice direção, supervisão educacional e/ou coordenação pedagógica e orientação educacional), professores/as, funcionários/as, estudantes e famílias. Nessa perspectiva, surge outra forma de administrar a educação e a escola, num processo de fazer coletivo. A gestão democrática da escola existe quando há

participação de todos os segmentos que a compõe e quando há permanente processo de construção e avaliação do currículo e da prática realizada. Segundo Barba (2009), a gestão democrática:

> é concebida como um **instrumento metodológico** [grifo nosso] que a escola vem realizando com toda a equipe gestora e comunidade escolar de forma participativa e objetiva com a finalidade de construir um processo democrático dinâmico e contínuo de esforço e coletividade visando à autonomia de todos os integrantes da Instituição escolar. (BARBA *et al*, 2009, p. 129).

A gestão escolar democrática possui diferentes dimensões: *financeira*, que engloba o repasse de verba para a escola, a aplicação dos recursos e a prestação de contas dos mesmos; *administrativa*, que abrange o planejamento participativo, o plano anual ou semestral, a organização do cotidiano escolar, a direção, grêmio estudantil; *pedagógica*, constituída pelo processo de (re)construção do projeto político pedagógico, pelo currículo e pelas práticas cotidianas de ensino; *relacional*, relação com o sistema educacional e instituições afins. Assim, implica em processos de participação direta e através de representantes.

Portanto, como características da gestão democrática, podemos citar: o funcionamento do conselho escolar, o funcionamento efetivo do círculo ou associação de pais e mestres, a descentralização dos recursos, a eleição dos cargos de direção, a participação direta de todos os agentes sociais envolvidos, o planejamento participativo do planejamento e do projeto político pedagógico, a avaliação institucional participativa, metodologias pedagógicas com foco no estudante, descentralização do poder, entre outros aspectos.

A gestão democrática da escola é referendada pela legislação. A Constituição de 1988, no seu artigo 206, inciso VI, define a gestão democrática da educação como o direito legal de exercer a participação direta. Em 1996, a Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reafirma o princípio da Gestão Democrática quando, no artigo 14, determina que “os sistemas de ensino devem instituir normas para o encaminhamento da gestão democrática nas escolas públicas

de ensino básico, e que estas devem estar em consonância com as peculiaridades de cada um dos sistemas" (BRASIL, Lei 9.394/96, Art. 14).

Nóbrega (2005) aponta que há duas visões de educação e da gestão da educação e da escola que se contrapõe:

> a primeira, denominada '**visão gerencial**', encontra-se 'pautada por uma lógica economicista' desconsiderando as peculiaridades da prática pedagógica e, a segunda, denominada '**visão político-pedagógica**', dando destaque a 'efetivação da educação como direito social, pela busca da construção da emancipação humana sem descurar da especificidade da ação pedagógica'. (NÓBREGA, 2005, p. 35, grifos nossos).

A visão de currículo é fundamental para delimitação de uma visão de educação e sua gestão, seja ela democrática ou não. Conceitua-se currículo a partir da perspectiva que o considera como uma construção social que visa formar e formatar os sujeitos, de acordo, com a concepção de sociedade e de educação que quem o produz compartilha. Através, da seleção e organização dos conhecimentos – explícitos e ocultos na lista dos conteúdos, além da normatização, organização e definição dos tempos, espaços e relações sociais, o currículo (re)produz relações de poder; interferindo nas identidades dos sujeitos que são afetados por ele, ao mesmo tempo em que o afetam. Assim, o currículo reflete a disputa de interesses entre a classe dominante e a classe trabalhadora. Entretanto, massivamente os interesses que "ganham" essa disputa são aqueles pertencentes aos grupos dominantes, sendo que os saberes e atitudes considerados como cabíveis à escola, geralmente, são pertencentes à classe dominante. Para Tomaz Tadeu da Silva (2010), o currículo é:

> lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder [...] é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. [...] é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, p.150).

O currículo relaciona-se à gestão, na medida que interfere e é interferido pelas concepções de educação e de gestão que estão envolvidas; sendo, o

currículo, uma das preocupações centrais dos órgãos de regulação da educação do Estado. Nesse sentido, através das políticas curriculares, vai-se modificando o currículo e seus discursos em busca de que a escola atenda as demandas da vida cotidiana e, principalmente, do mercado de trabalho, em nome de uma possível melhoria na qualidade da educação.

> [...] não por coincidência o currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político, é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade". Mesmo que não tivessem nenhum outro efeito, nenhum efeito no nível da escola e da sala de aula, as políticas curriculares, como texto e como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos de poder. (SILVA, 1999, p. 10-1).

Na gestão democrática da educação, a avaliação é concebida e praticada com vistas a analisar e compreender a produção dos e das estudantes entendendo seus processos, visando o erro como fundamental para o diagnóstico da aprendizagem e, propondo avaliar para reformular a prática pedagógica que tem como sujeito central o estudante e sua aprendizagem. Dessa forma, contribui para a atuação pedagógica democrática que tem como meta a aprendizagem de todos os sujeitos, respeitando as individualidades, particularidades e subjetividades de cada uma/um.

Segundo Pacheco, "quando se fala na avaliação escolar, imediatamente ocorre falar da avaliação do rendimento dos alunos como se esta fosse algo que recai exclusivamente sobre eles, ignorando-se os restantes intervenientes no processo de desenvolvimento de um curriculum" (PACHECO, 1995, p. 13). Nesse sentido, a avaliação deve ser pensada como um processo complexo e progressivo. Com o objetivo de avaliar além dos conhecimentos, capacidades e habilidades

das/os estudantes – para além da classificação através de notas que irão determinar sua progressão ou retenção de ano seriado, avaliar inclusive o trabalho pedagógico desenvolvido pela(s) professora(s). Para que, a partir disso, sejam pensadas novas estratégias de ensino-aprendizagem com vistas à superação das dificuldades e aprendizagem de cada estudante.

A nova perspectiva dada à supervisão escolar nos últimos anos alarga o conceito, papel e funções desempenhadas pelo supervisor. Contrapõe-se à concepção que constituiu a supervisão no Brasil, desde o início dos anos 70, em que o profissional da supervisão era visto como instrumento de controle da implementação das políticas educacionais centralizadoras. O supervisor passa a ter o papel de, juntamente com o professor, (des)construir a prática pedagógica, em busca da qualificação do trabalho desempenhado na escola.

> (...) a ideia e o princípio de que o supervisor não é um "técnico" encarregado da eficiência do trabalho e, muito menos, um "controlador" de "produção"; sua função e seu papel assumem uma posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo a compreensão – contextualizada e crítica – de suas ações e, também, de seus direitos. (RANGEL, 1997, p.151).

Considerações finais

Com a perspectiva de educação democrática, a gestão, as funções do profissional da supervisão e a avaliação são pensadas como processo. O supervisor adquire papel fundamental nos processos de planejamento-execução-avaliação-planejamento do ensino-aprendizagem de cada turma da escola. Avaliando diagnosticamente o trabalho pedagógico desenvolvido pelo(a) professor(a), e o processo de aprendizagem dos(as) estudantes. Contribuindo para a execução do projeto político pedagógico elaborado pela comunidade escolar. Construindo, dessa forma, a prática pedagógica em conjunto com os/as professores/as, garantindo que a proposta de educação pensada para a escola seja realizada com qualidade.

Referências

BARBA, Clarides Henrich de; *et. al*. Gestão democrática e autonomia financeira na escola pública: avanços e retrocessos. In: **Gestão Escolar**: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas. COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga. (org.) Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 129-139.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

NÓBREGA, Cristiane Liberarto da. **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) numa perspectiva de governo democrático popular**: uma análise da experiência na Rede de Ensino do Recife – PE. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: O Autor, 2005. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/coord_ped/sala_3/arquivos/CRISTIANE_LIBERATO_DA_NOBREGA.pdf>. Acesso em: 18 jan 2014.

PACHECO, José. **Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma**. 2 ed. Porto: Porto Editora. 1995.

RANGEL, Mary. Consideração sobre o papel do supervisor como especialista em educação na América Latina. In: **Nove Olhares sobre a Supervisão**. SILVA, Celestino; RANGEL, Mary (orgs.). Campinas: Papirus, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo com fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SEVERINO, Joaquim Antonio. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. atua. São Paulo: Cortez, 2007.

A ESCOLHA DO TEXTO EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO ATO POLÍTICO

Pierre Silva Machado[185]
pierresmachadorg@gmail.com
Kelli da Rosa Ribeiro[186]
klro.rib@gmail.com

Resumo: Atualmente, tem se intensificado discursos de ódio nas redes sociais direcionados a professores e suas práticas em sala de aula. Tais discursos colocam os professores como doutrinadores ideológicos, partidários etc. É possível observar, nesse contexto, que tem sido difundida uma ideia equivocada do que é ideologia. Segundo Faraco (1998, p.46), em sua obra "Criação ideológica e dialogismo", nos textos do círculo, a palavra ideologia é usada em geral para designar o universo dos produtos do "espírito humano", aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual; chamado também, numa terminologia materialista, de formas da consciência social. É de suma importância, portanto, ter em mente que o ato pedagógico de escolha de um texto para discussão e análise em aulas de Língua Portuguesa (LP) pode ser compreendido como um ato político de se posicionar e de resistir a certos tipos de projetos governamentais. Logo, o docente, ao optar por determinados gêneros discursivos, contendo certas temáticas, conforme as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998,1999), tem a possibilidade de fornecer subsídios suficientes para a formação de um leitor crítico, bem como ampliação de sua ótica enquanto cidadão inserido em um contexto social. A escolha, portanto, do texto, é um ato político, pois o texto, tomado como enunciado, sempre apresenta pontos de vista em diálogo, vozes em tensão (BAKHTIN, 2003). A atitude responsiva do professor, nessa escolha, demonstra o olhar do docente para essas múltiplas vozes. Nesse sentido, compreendemos que o olhar para essa rede de relações, amplia a visão do aluno para diferentes práticas sociais e políticas, formando cidadãos críticos e reflexivos. Ao se conceber a língua e seu ensino como uma prática social de interação verbal, vemos o texto/gênero discursivo como objeto de estudo e sugerimos a prática de diferentes estratégias de leitura, análise linguístico-discursiva e produção de textos (orais e escritos) como método para trabalhar a língua. Além disso, podemos nos engajar em um processo de reflexão sobre os acontecimentos ao nosso redor, levando o aluno a compreender ativamente a sua realidade quanto a pautas de extrema necessidade, tais como o racismo, o papel da mulher na sociedade, a LGBTTfobia, dentre outros. No seguinte trabalho, faremos uma reflexão sobre a importância da escolha do texto em sala de aula de LP, dado que essa é e deve ser um ato político. Para tanto, utilizaremos a experiência de estágio docente no ensino médio, cujos pontos a serem considerados são os temas abordados, as atividades produzidas e as discussões suscitadas em sala de aula. Dessa forma, quando o docente adquire a compreensão dos porquês da opção por determinada temática e

[185] Graduando em Letras Português Inglês na Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
[186] Professora Doutora em Linguística na Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

por certo gênero discursivo, ele consegue entender seu papel enquanto educador, que vai além do ensino da estrutura e da compreensão dos textos.

Palavras-chave: Educação, Ensino, Língua Portuguesa.

Introdução

Nos últimos anos, a escola parece ter a necessidade de uma reflexão sobre sua posição ideológica enquanto espaço cujas práticas são uma possibilidade de mudança social. Nessa, temos a responsabilidade de educar para um mundo marcado histórico, sócio e culturalmente pelos atuais acontecimentos os quais são, possivelmente, divisores no que tange às futuras ações em quaisquer que sejam os campos do conhecimento.

Além disso, a regente política governamental do Estado parece ser uma das preocupações, porque uma das áreas mais afetadas por essa é a Educação. Essa área, portanto, tem necessidade de replanejamento estratégico e uma das possibilidades tem relação com o ensino de Língua Portuguesa (LP), pois permite o trabalho com os mais diversos assuntos e, assim, o professor pode desenvolver a questão da criticidade.

Isso é evidente quando pensamos que o professor de LP tem em mãos a criticidade materializada em um de seus objetos de trabalho: o texto. A questão da inserção do texto no ensino de língua portuguesa há muito vem sendo discutida. Geraldi é um dos precursores desse movimento. Em *Os perigos do texto na sala de aula*, concebe o texto como ponto de partida para o ensino na área, esperando que os questionamentos sobre a prática docente se desloquem de

> [...] “ensinar o quê” para “ensinar para quê”, pois não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca produzido [...] manuseando instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores (GERALDI, 2010, p. 115-116).

O texto é um objeto importante e essencial na sala de aula de LP, porém existe a necessidade de entendermos a sua função como um todo. Dado que, para Freire (1992, p. 25), a educação é um ato político, precisamos ter consciência de que, inclusive, a escolha do texto é um meio de evocar múltiplas vozes sociais para o debate, tornando-a instrumento com força política dadas as mudanças sociais que aconteceram em nosso país nos últimos anos.

Portanto, nesse trabalho, temos o intuito de refletir acerca dos motivos pelos quais a escolha do texto é um ato político. Assim, utilizaremos a experiência obtida através do estágio docência para verificar a aplicabilidade desse viés através de práticas que visam a oralidade e o debate na sala de aula.

A escolha do texto em aula de Língua Portuguesa (LP) como ato político

Com um olhar crítico, conseguimos perceber uma crise no atual cenário sociopolítico no país. Um dos sintomas dessa é a existência de tensão entres duas vozes sociais que emergem em virtude da fragmentação da sociedade brasileira quanto a questões ideológicas. Inclusive, há uma equivocada compreensão do que seja ideologia nas diferentes esferas da sociedade, dado que alguns grupos revelam seus supostos interesses por uma falsa ideia de neutralidade, recaindo, novamente, sob a temática da ideologia. Para desmistificar a questão da neutralidade, podemos recorrer à linguagem e seus estudos.

Primeiramente, é necessário compreender que a linguagem não serve somente de instrumento de comunicação ao homem. Benveniste questiona essa noção de linguagem ao dizer que “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a” (1991, p.85). Logo, o indivíduo não está à margem da linguagem, mas tem status de sujeito. Para o linguista francês, “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (1991, p. 85).

Em seus estudos da enunciação, também preocupado com a significação, Benveniste contribuiu para a linguística moderna com as questões relacionadas à subjetividade. Para ele, a subjetividade é entendida como “a capacidade do locutor para se propor como sujeito” (1991, p.288) e tal proposição tem como condição a

linguagem, visto que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (1991, p.288).

Se a linguagem viabiliza os processos intersubjetivos da interação verbal e se os sujeitos se constituem na e pela linguagem, como mencionado acima, podemos concluir que a questão da subjetividade é primordial caso queiramos adentrar o campo da discussão acerca da importância da escolha do texto em sala de aula de LP. O texto é um dos enunciados que possibilitam o processo intersubjetivo da interação verbal (com o autor em interação com seus leitores) e, através desse, o autor pode exprimir suas ideias e reflexões sobre determinados assuntos.

Para além somente de sujeito, devemos estar atentos para o seguinte aspecto: o autor é também um sujeito dialógico que, de modo ativo e responsivo, age socialmente emitindo julgamentos de valor e isso não pode ser meramente desconsiderado. Ainda, é importante ressaltar que a ação social dos sujeitos dialógicos se dá através de enunciados que, para Bakhtin, são “a unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 293).

Consequentemente, ao fazer referência aos enunciados, precisamos lembrar que esses se constroem por meio de signos. Portanto, outro aspecto importante nesse âmbito é a ideologia. Todo indivíduo carrega seus valores, que são adquiridos socialmente a partir da interação e consequentemente todos os discursos enunciados também irão carregar este valor ideológico. Diferentemente do que Saussure considerava como signo (significante + significado), o conteúdo e a imagem acústica, Volochinov agrega a estes aspectos da forma, os valores sociais, considerando o signo como ideológico e afirma:

> Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade, que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia (VOLOCHINOV, 2018, p. 91).

Portanto, a criação do autor é ideológica e, logo, tem um propósito definido que traz consigo uma valoração, uma entonação. O produto do autor de um texto tem, inclusive, uma intenção ao escrevê-lo. Ao redigir um texto, o autor não expressa apenas sua intenção e sua voz social, mas sim compõe um atravessamento de vozes sociais. Desse modo, as vozes sociais, em confronto no horizonte dialógico, são constituídas a partir da relação com vozes anteriores e, por sua vez, dirigem-se a outras vozes, ou seja, suscitam uma resposta. Para Bubnova,

> O sentido é, então, uma resposta a algo dito antes, e, é algo que pode ser respondido. A voz é, assim, a fonte de um sentido personalizado; atrás dela há um sujeito pessoa; mas não se trata de uma "metafísica da presença", dos sentidos pré-existentes e imóveis, nem de algo fantasmagórico, mas de um constante devir do sentido permanentemente gerado pelo ato-resposta, que vai sendo modificado no tempo ao ser retomado por outros participantes no diálogo (BUBNOVA, 2011, p. 272).

É essencial, então, que entendamos a questão da falsa neutralidade, visto que a ideologia estará presente em todos os enunciados por meio de seus signos ideológicos e perpassados por valores sociais em tensão. Nesse caso, o texto, além ser um lugar de interação, propicia atos políticos, pois tem caráter ideológico.

Por conseguinte, torna-se possível, através de sua escolha, promover atos políticos, através de debates sobre os mais diversos temas e discussões que tragam à tona a multiplicidade de vozes sociais que, dia após dia, sofrem com tentativas de silenciamento. Quando os professores compreendem a importância da escolha do texto, consequentemente não silenciam voz social alguma, de modo a dar oportunidade para que os sujeitos postos à margem tenham espaço na sociedade e se sintam representados. Assim, há a possibilidade de transformação social. Nesse viés, o texto e sua escolha são atos políticos.

O estágio docência e as experiências através da escolha do texto em aula de LP como ato político

No último ano da graduação em Letras, os discentes têm o compromisso de realizar seus estágios curriculares supervisionados em escolas públicas de ensino fundamental e médio. Nesse momento, podemos colocar em prática nossas crenças, que vão das que trouxemos da nossa vivência nos ambientes educacionais aos quais fomos expostos até as aulas e os ensinamentos adquiridos durante o curso e as aulas.

Nesse sentido, fizemos uma escolha ao refletirmos sobre nossos objetivos durante o estágio docência. Com o intuito de seguir a ideia de utilizar o texto como ato político frente às atuais políticas governamentais que envolvem a Educação, tentamos levar à sala de aula o máximo de oportunidades de discussões. Visando à inclusão de temáticas que dão espaço às múltiplas vozes sociais, definimos que os conteúdos programáticos sempre estariam em conexão com as leituras realizadas, organizando sequências didáticas que perpassassem a leitura, a análise linguístico-discursiva, a produção textual e, por fim, a reescrita.

Pontualmente, vale destacar que, quanto à temática do racismo, os alunos tiveram contato com dados estatísticos referentes ao tema e, então, puderam refletir bastante sobre ele. Ainda, confeccionaram cartazes que, ao fim, foram expostos na escola no intuito de informarem a outros alunos e promoverem a circulação das produções. Nessa temática, os alunos tiveram contato com a música *A carne,* de Elza Soares, e um vídeo do canal Meteoro Brasil que tratava sobre a questão da representatividade. No que tange à problemática do machismo e ao assunto do feminismo, os alunos tiveram contato com um artigo de opinião inserido no livro *Quem tem medo do feminismo negro?*, de Djamila Ribeiro. Para discutir a comunidade LGBTTQIA+, ouvimos a obra *Etérea*, de Criolo, desenvolvendo uma análise linguístico-discursiva que possibilitou a compreensão da crítica feita na música.

Durante a leitura desses textos, as temáticas emergiam de forma a trazer o questionamento dos temas em foco, bem como permitir que os alunos exercem suas criticidades. Assim, o professor fazia a mediação e interferia somente quando os

caminhos das discussões demandassem. Foram trabalhados, basicamente, dois gêneros discursivos: a charge e o artigo de opinião. Com esses, discutimos temas que julgamos essenciais, dada a configuração da turma em questão, tais como o racismo e suas diversas formas, o feminismo e o machismo, bem como o papel da mulher na atual sociedade, e ainda as questões relacionadas à comunidade LGBTTQIA+.

Os textos trabalhados, portanto, eram vistos enquanto possibilidade de abertura para a discussão mais plural possível, tornando o debate mais aberto, inclusivo e honesto, já que sabemos que existem mais narrativas na sociedade do que as postas. Nesse sentido, podemos afirmar que o trabalho teve recepção positiva, dado o engajamento dos alunos, transformando assim o ambiente de aula de língua portuguesa em um lugar de encontro de variadas vozes.

Ainda, vale ressaltar que, desde o princípio, um aspecto notável era a relação de afinidade dos alunos com as temáticas propostas, pois a configuração da turma propiciou isso. Enquanto turma, tínhamos uma heterogeneidade e, assim, não tínhamos a sensação que determinada temática poderia vir a excluir determinados grupos. Ao entenderem a pluralidade a qual estavam inseridos, conseguiam identificar a importância das discussões realizadas e, com isso, o texto se tornava ato político ao ser a ignição para as inúmeras discussões que surgiam naturalmente e impulsor dos questionamentos por parte dos e entre os próprios alunos.

Considerações finais

Ao organizar o estágio docência, pensamos em uma forma de responder aos ataques aos quais a Educação brasileira está exposta. Juntos aos ataques, percebem-se inúmeros cerceamentos quanto à questão das minorias. Para tanto, vimos no texto uma possibilidade de ato político. Sendo a aula de LP um espaço que propicia o diálogo e o estudo da linguagem, consideramos pertinente o trabalho com certas temáticas para que a criticidade fosse exercida, bem como certas vozes sociais fossem contempladas.

A escola vista como espaço de formação de cidadãos precisa abrir espaço para novas narrativas e inclusão de temáticas que sempre foram essenciais, embora

parecessem estar esquecidas. Nesse sentido, através da prática, vimos que a escolha do texto em aula de LP é, de fato, um ato político, porque é uma forma de promover aquilo que os documentos oficiais da educação sinalizam: a liberdade de expressão e a promoção de igualdade(s).

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística geral I**. Campinas: Pontes, 1991.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997/1998.

BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 6 (1): Ago./Dez. 2011, p. 268-280.

FARACO, Carlos Alberto. Criação Ideológica e Dialogismo. *In*: FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009, p. 45-97.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.

FEIRA DE CIÊNCIAS: ESPAÇO DE REFLEXÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA[187]

Priscila Coelho Gauterio[188]
coelho.priscila12@yahoo.com
Rafaele Rodrigues de Araujo[189]
rafaelearaujo@furg.br
Anahy Arrieche Fazio[190]
ahyfazio@yahoo.com
Franciele Pires Ruas[191]
f.p.ruas@gmail.com

Resumo: Neste trabalho problematizamos sobre os espaços não-formais de Feiras de Ciências como momento de propiciar formação continuada para professores da Educação Básica. O estudo ocorre a partir de uma das oficinas realizadas durante o curso de formação para professores da "Feira de Ciências: Integrando Saberes no Cordão Litorâneo" do munícipio de Rio Grande/RS no ano de 2018. Na referida oficina intitulada "Estrutura da Feira de Ciências" explanamos acerca do viés histórico e de como surgiram e se estruturaram as Feiras de Ciências no Brasil, em especial no Rio Grande do Sul, bem como, traçamos um panorama sobre as ações desenvolvidas em cada etapa até a última, a Feira de Ciências Municipal. Nesse viés, o estudo tem como objetivo compreender às concepções acerca destes espaços não-formais, dos professores que participaram do curso de formação. A partir de duas indagações e das discussões realizadas durante a oficina, analisamos as compreensões e experiências dos professores participantes a respeito da Feira de Ciências e o desenvolvimento desses espaços não-formais. Dessa forma, exploramos como essas perspectivas contribuem no planejamento de uma Feira de Ciências e no próprio ensino de Ciências em sala de aula.

Considerações Iniciais

Este artigo será desenvolvido a partir do enfoque em uma das oficinas realizadas no curso de formação para professores inscritos na 2ª edição do projeto de extensão "Feira de Ciências: Integrando Saberes no Cordão Litorâneo" do município de Rio Grande/RS. Na oficina "Estrutura da Feira de Ciências"

[187] Este trabalho foi realizado a partir do Projeto de extensão "Feira de Ciências: Integrando Saberes no Cordão Litorâneo" financiado pelo edital CNPq/CAPES/MEC/MCTIC/SEPED nº 25/2017 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ.
[188] Acadêmica do curso de Licenciatura em Física. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: coelho.priscila12@yahoo.com
[189] Professora Adjunta do Instituto de Matemática, Estatística e Física da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutora em Educação em Ciências. E-mail: rafaelearaujo@furg.br
[190] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: f.p.ruas@gmail.com
[191] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: ahyfazio@yahoo.com

investigada, traçamos um panorama sobre as ações desenvolvidas em cada etapa do projeto, assim como discutimos as concepções sobre Feira de Ciências dos professores. Após as discussões levantadas no decorrer da oficina, disponibilizamos dois questionamentos aos professores participantes e com isso analisamos suas compreensões e experiências a respeito de Feira de Ciências e o desenvolvimento destes espaços não-formais.

Os espaços não-formais, como a realização de Feiras de Ciências nas escolas, se constituem como uma forma de organização diferenciada dentro das disciplinas. O processo de reorganização nas disciplinas é decorrente da dinâmica que esses espaços solicitam, desde às concepções de professores e estudantes. O ensino de Ciências não pode se deter somente ao âmbito da sala de aula, pois os espaços não-formais estão cada vez mais contribuindo e potencializando a alfabetização científica dos alunos no que se diz respeito às Ciências (CAZELLI et al, 1999).

Nesse sentido, abordaremos às concepções acerca destes espaços não-formais, dos professores que participaram do curso de formação e exploraremos como essas perspectivas contribuem no planejamento de uma Feira de Ciências e no próprio ensino de Ciências em sala de aula.

Ações do Projeto

A Feira Municipal de Ciências em Rio Grande/RS atualmente em sua 2ª edição, visa contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico. Assim como, promover o debate com temas científicos, o incentivo a alfabetização científica e da interdisciplinaridade na Educação Básica, com aposta no processo formativo de professores.

Intentando organizar e potencializar o desenvolvimento da Feira de Ciências Municipal, o projeto está calcado em três etapas, a primeira refere-se ao “Curso de Formação da Feira de Ciências para Professores”, a qual direciona-se a professores

de escolas interessadas em participarem da formação continuada. A mesma contém temáticas emergentes que objetivam atender as necessidades e dúvidas que surgirem sobre o processo de construção de uma Feira de Ciências.

A segunda etapa, a Feira de Ciências nas escolas, compreendeu a realização dessas nas escolas de Educação Básica, com o intuito de selecionar grupos de estudantes para participarem da última etapa do projeto. Na última etapa, execução da Feira de Ciências Municipal, a finalidade fora reunir todos os projetos selecionados nas escolas, bem como selecionar por meio de comissão avaliadora os alunos a receberem Bolsa de Iniciação Científica Júnior.

As Feiras de Ciências em geral configuram-se como espaços não-formais, ou seja, transpõem os limites da sala de aula no intuito de ampliar as relações entre professores, alunos e comunidade, possibilitando novas redes de interação e socialização da produção científica. Esses espaços não-formais possuem como um de seus pilares o incentivo a alfabetização científica possibilitando que os estudantes possam interpretar e compreender os acontecimentos e situações que perpassam o seu cotidiano.

Análise das Informações

A metodologia está alicerçada em Minayo (2014) que descreve a pesquisa qualitativa como aquela que abarca sujeitos sociais e as suas construções, bem como aspectos empíricos do objeto de pesquisa. Para tal, utilizamos como instrumento para a coleta de informações as respostas, de 9 participantes, ao questionário que lhes fora disponibilizado. Para manter em sigilo o nome dos mesmos fora mencionadas as letras do alfabeto como forma de designar suas falas.

O que você entende por uma Feira de Ciências?

Evidenciamos nas “falas” dos professores A, B, C e G que estes reconhecem os espaços de Feiras de Ciências como possibilitadores de mudanças na conduta do estudante, despertando-o para uma posição mais ativa no processo de construção do conhecimento (COSTA E FRANCISCO, 2013). Desse modo, depende

do estudante assumir uma postura participativa durante o processo, tomando decisões, realizando investigações científicas, tornando-se sujeito de sua própria aprendizagem: " […] o aluno escolhe um tema, experimento de seu interesse ou de interesse do grupo e com a orientação do professor […] apresenta para a comunidade escolar" (Professor A) ou ainda "[...] fazer experimentos e explicá-los a comunidade escolar" (Professor G). Nesse processo que se configura como um incentivo a pesquisa, ao aprofundamento dos estudos e a realização de experimentos, o papel do professor também é fundamental, já que com a mediação auxilia na potencialização do aprendizado dos alunos.

De acordo com o professor B uma Feira de Ciências também é o "[...] momento/evento no qual ocorrem trocas de conhecimentos e saberes entre alunos e professores" ou ainda é a "Oportunidade de socialização entre alunos [...] demonstrarem criatividade [...]" (Professor C). A partir destas afirmações, é possível constatar que além destes espaços não-formais fomentarem a autonomia, a criatividade dos alunos, a curiosidade e o interesse pela Ciência, também são a fonte de socialização de saberes e de produções científicas com a comunidade em que estão inseridos, incluindo sujeitos para além dos que frequentam o espaço interno da escola. Nessa perspectiva afirmam Dornfeld e Maltoni (2001, p.44) que as Feiras de Ciências devem "[...] oportunizar um diálogo com os visitantes constituindo-se em uma oportunidade de discussão dos conhecimentos, das metodologias de pesquisa e da criatividade".

Para os professores D e H, as Feiras de Ciências constituem-se em espaços que possibilitam a prática interdisciplinar: "Um espaço em que os alunos podem demonstrar trabalhos, desenvolver em diferentes disciplinas, ou mesmo de forma interdisciplinar […]" (Professor D) ou ainda "[...] espaço social onde é possível trabalhar a interdisciplinaridade […]" (Professor H). Além do que, emerge também o viés da "[...] experimentação com caráter contextualizado […]"(Professor F). Em consonância com estas ideias, Mancuso (1993) classifica em três categorias os trabalhos que no geral são apresentados em Feiras de Ciências, a saber: trabalhos

de montagem, informativos e investigatórios. Nesse viés, independente da categoria escolhida pelos estudantes, faz-se importante destacar que todas são passíveis de contextualização e de um trabalho de forma interdisciplinar agregando além de temáticas que se relacionem, estudantes que trabalhem no coletivo orientados por professores de distintas áreas do saber, o que vem ao encontro da proposta da Feira Municipal de Ciências, escopo de nossas discussões.

O que você espera de uma Feira de Ciências?

Percebemos nas falas que o processo de formação não acontece somente com os professores que propõem o espaço não-formal, mas também dos estudantes, ou seja, todos os envolvidos nesse processo. Os professores B e E ressaltam a importância da organização de uma Feira de Ciências como momento de aprender com os outros, de "[...] troca de experiências vividas, conhecimento e interação da comunidade escolar" e "[...] de informações [...]". A proposição e organização de uma Feira ou Mostra de Ciências nas escolas contribui não somente para o aprendizado dos estudantes, através de outros espaços e vivências, mas também faz com que o professor se desafie a buscar novas metodologias e práticas para a execução da mesma. Wanderley (2019, p. 6) destaca às possibilidades que emergem a um professor que promove um evento desse modelo.

> [...] a principal importância em orientar o desenvolvimento de um projeto de trabalho prático reside na possibilidade de ampliar conhecimentos curriculares e extracurriculares, buscar o conhecimento necessário e aprender junto com o aluno. (WANDERLEY, 2019, p. 6)

Essas expectativas em relação a sua formação estão presentes nas falas dos professores, como evidenciamos na fala do Professor A que espera "[..] desenvolver habilidades", assim como "[...] compreender novas possibilidades para pesquisa em sala de aula e formas de estimular os alunos a buscarem novos saberes" (Professor D). Outros professores entendem como um processo de "[...] inspiração para contextualizar novas ideias" (Professor F) e até mesmo como "[...] mais um desafio

esse ano em que me propus aprender mais, principalmente sobre física e química, já que minha formação é em Ciências Biológicas" (Professor H).

Assim, pesquisas como a de Campos et al. (2011, p. 8) apontam que a utilização da pesquisa em Feiras de Ciências promove "[...] um ganho de autonomia, maior interesse e alguma apropriação do conhecimento pelos estudantes" e que além disso possibilita "[...]mais tempo de envolvimento dos estudantes com a pesquisa e maior mediação por parte do professor, que pôde, ao longo de todo o ano, além de desenvolver o conteúdo, abordar alguns aspectos metodológicos da pesquisa científica [...] (*ibidem*).

Nesse sentido, entendemos que essas eram algumas das perspectivas dos professores participantes do curso de formação da Feira de Ciências. Significamos que por meio de seus discursos existe um crescimento em relação a conteúdo e conhecimento para os sujeitos envolvidos nesse processo. Além disso, alguns professores ressaltam a organização da Feira de Ciências como um momento de resgate dos estudantes a aprendizagem de novos conceitos. O professor G deixa exposto isso em sua fala, como um lugar de "[...] aprender novas técnicas, ou seja, uma nova maneira de experimentação para atrair os alunos" e que dessa forma "[...] os alunos sejam instigados a questionarem o que parece óbvio. A trocar o "certo" pelo "duvidoso", isso é fazer Ciência" (Professor I). Do mesmo modo como um momento de "[...] valorizar o comprometimento e interesse do educando" (Professor C), ou seja, perceber o estudante como responsável nesse processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Com as discussões realizadas na oficina e por meio dos questionamentos que sinalizamos nos tópicos anteriores, analisamos as compreensões e experiências dos professores participantes a respeito de Feira de Ciências e o desenvolvimento desses espaços não-formais. Percebemos com a análise realizada que às Feiras de

Ciências se caracterizam como espaços que possibilitam a posição mais ativa e participativa dos estudantes, propiciam a pesquisa e investigação e oportunizam busca por parcerias na prática interdisciplinar de professores como mediadores do processo de ensino.

Os espaços não-formais, como às Feiras de Ciências, na fala dos professores, promovem uma valorização do conhecimento prévio dos estudantes, assim como impulsiona a busca por saberes através das atividades propostas. Nesse viés, alunos se sentem também responsáveis pelo processo de organização, definição das atividades e execução das Feiras de Ciências nas escolas.

Referências:

CAMPOS, R. I.; OLIVEIRA QUEIROZ, J. R.; FERRARI, P. C. Ensino por Pesquisa: revitalizando a Feira de Ciências. In: XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2011, Manaus-AM. **XIX SNEF**, 2011.

CAZELLI, S.; QUEIROZ, G.; ALVES, F.; FLACÃO, D.; VALENTE, M.E.; GOUVÊA, G.; COLINVAUX, D. Tendências pedagógicas das exposições de um Museu de Ciências.II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Atas II ENPEC.** Porto Alegre, 1999.

COSTA, W.L.; FRANCISCO, W. A visão dos professores sobre espaços não-formais e sua relação com a Feira de Ciências. In: **9º Seminário de Iniciação Científica**, 2013, Palmas.

DORNFELD, C.B.; MALTONI, K.L. A Feira de Ciências como auxílio para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia. **Revista Eletrônica de Educação,** v.5, n.2, p.42-58, 2011.

MANCUSO, R. **A evolução do Programa de Feiras de Ciências do Rio Grande do Sul: Avaliação Tradicional x Avaliação Participativa**. Florianópolis: UFSC, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1993.

MINAYO, M.C.S. **Manual da pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Ed. Grupo Anima Educação, 2014

WENDERLEY, E. C. **Projetos de trabalhos práticos em feiras e mostras de Ciências e tecnologia.** 2019. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/educacao/docs/11a.pdf. Acesso em 20.fev. 2019.

MAPAS MENTAIS E ENSINO DE GEOGRAFIA: A LINGUAGEM ESCOLAR EM FOCO

Raissa Brum Gonçalves de Avila[192]
raissaavila@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho é uma proposta de ensino e aprendizagem em geografia, através de uma prática pedagógica de análise da paisagem humanística e cultural com o uso de estratégica metodológica dos mapas mentais, com alunos do sexto ano da Escola Estadual de Ensino Médio Areal (E.E.E.M.A) localizado no bairro areal município de Pelotas/RS, tendo como escopo dessa análise a paisagem local da escola, entendendo este como espaço de vivências e de diferentes aprendizados. Metodologicamente, a pesquisa delineia uma estrutura de levantamento bibliográfico com um percurso num enfoque de análise espacial da paisagem na geografia humanista e cultural, na multiplicidade do sujeito em olhar e interpretar o espaço de acordo com sentimentos, pertencimentos e a sua memória que remete a uma determinada simbologia social. À vista disso, desenvolveu-se um diálogo com os alunos da escola a respeito da cartografia escolar como maneira de exteriorizar a linguagem múltipla escolar, no ensino de Geografia, e também uma prática expressiva para os alunos conseguirem ler e representar os fenômenos da paisagem escolar. Já em relação aos resultados obtidos no trabalho, a confecção dos mapas mentais pelos alunos consegue captar a paisagem vivida, experenciada e percebida. Com a análise e interpretação dos mapas mentais, identifica-se a pluralidade de revelações da paisagem escolar, como principais lugares de convivência, afetividade, desafeto, conhecimento, prazeres, entre outros pelos alunos; e, também, reforça-se a relevância da cartografia escolar como instrumento potencializador de saberes geográficos.

Palavras-chave: Cartografia escolar; Ensino de Geografia; Fenomenologia.

Introdução

A cartografia escolar na perspectiva da paisagem fenomenológica, visa o humano e cultural como uma oportunidade de apresentar dados sobre uma realidade não de forma lógica e racional, mas, sim, preocupada na valorização e formação de um estudante crítico no que diz respeito à leitura da paisagem,

[192] Universidade Federal do Rio Grande-FURG: Atualmente é Téc. em Assuntos Educacionais da FURG, o trabalho é produto de pesquisa de Mestrado na área Ensino de Geografia, no Programa de Pós-Graduação em Geografia –PPGEO da Universidade Federal de Pelotas-UFPEL.

realizado por ele através dos sentidos e significados a partir da essência simbólica das percepções.

Portanto, este trabalho de educação geográfica com a leitura da paisagem pelos mapas mentais busca dar significado e valorização às representações espaciais, pois identificando no signo o seu aspecto, o significado “mapas mentais” está atribuído ao imaterial, expressão, cultura, crença e valor de quem os produz. Assim, entende-se por signo tudo que é produzido e passível de interpretação, como por exemplo, a paisagem escolar, e o significado é uma imagem mental percebida por determinado observador, ao identificar um signo.

Sendo assim, a representação por meio dos mapas mentais no âmbito da aprendizagem, garante a permanência de movimento do saber escolar, mediante percepções dos alunos com suas experiências e vivências, produzidas a todo o momento da vida.

A cartografia escolar no âmbito da aprendizagem múltipla e subjetiva “trata-se de uma maneira espaço-cultural de ver e interpretar, objetivando dar pistas e abrir caminhos para revelar a espacialidade da cultura e das suas representações” (SEEMANN, 2003, p.6). O autor elucida que as representações são linguagens para apreender uma realidade e que, em práticas de sala de aula, pode ser um caminho para os alunos aprenderem a se comunicar através da geografia, enquanto uma linguagem de expressão, a qual emerge a significação de mundo pelo sujeito. Logo, a cartografia escolar é a prática expressiva do aluno conseguir ler e representar os fenômenos da paisagem bem como interpretar, a partir de seu mapa mental, a realidade que o cerca.

Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa está em desenvolver estratégias metodológicas de elaboração de mapas mentais, utilizando a paisagem como categoria de análise na perspectiva fenomenológica, com alunos do sexto ano da Escola Estadual de Ensino Médio Areal localizada no bairro areal município de Pelotas/RS, tendo como escopo dessa análise a paisagem local da escola, entendendo este como espaço de vivências e de diferentes aprendizados.

A fim de operacionalizar esse objetivo geral, elencam-se os objetivos específicos que o instrumentalizam e pautam-se em: Compreender e analisar o conceito de paisagem na perspectiva fenomenológica, no intuito de promover

articulação com o ensino de geografia a partir de atividades desenvolvidas com alunos do sexto ano do ensino fundamental; Desenvolver práticas pedagógicas, a partir de sequência didáticas, considerando alguns aspectos como, de socialização e individualização dos sujeitos do estudo; Elaborar mapas mentais no contexto do ensino da geografia a partir da abordagem fenomenológica, tendo a paisagem local da Escola como objeto de estudo; e Compreender a importância da cartografia escolar e dos mapas mentais como instrumentos mobilizadores do conhecimento geográfico, numa perspectiva da abordagem fenomenológica.

Desenvolvimento

O pensamento fenomenológico tem uma história relativamente bem definida; surge no início do século XX (com alguns indícios no século XIX) (CLARO e PEREIRA, 2015, p. 25). Os estudos fenomenológicos evoluíram com diversas contribuições para a ciência filosófica da época; assinala Bertin (2013, p.106) que “a fenomenologia tem o seu significado contemporâneo atribuído à filosofia do alemão Edmund Husserl (1859-1938)”, considerado o criador da fenomenologia moderna a partir da conceituação do termo por ele estabelecido. O tom modernista do termo nasce com a “crise do positivismo", que nada mais era do que a crença do saber absoluto, no ponto de vista da fenomenologia.

A fenomenologia de Husserl surge como uma reação original a de dominação intelectual no campo da ciência, do naturalismo empírico, do pragmatismo, do objetivismo cientificista do positivismo, da ciência mecanicista, sendo excessivamente quantitativa. Acrescenta Claro e Pereira (2015, p. 99) que este movimento filosófico da fenomenologia era baseado na “subjetividade sob a perspectiva husserliana, a qual ganha um sentido diferente do que a razão cartesiana preconizava”. Este panorama oportuniza a volta às humanidades para ciência, instaurando uma nova relação entre sujeito e objeto, ou melhor, o indivíduo e o mundo, principalmente para caracterizar o fenômeno e sua essência.

Dando continuidade ao raciocínio de Husserl no que diz respeito aos estudos das essências, surge o filósofo Francês Maurice Merleau Ponty (1999), estabelecendo a noção de que as essências são “essências da percepção, a essência da consciência”; como também admite em seu método de análise da essência na existência, conhecida por ‘fenomenologia existencialista’.

Por conseguinte, a contribuição da fenomenologia que Maurice Merleau Ponty trouxe para o pensamento geográfico foi o do mundo interior, o corpo, o exterior e o dos objetos. Com isso, mostrou que o ser humano vê o mundo e os fenômenos conforme as suas especificidades humanas e que variam no tempo e espaço, como a sua cultura, religião, educação, sentimentos e meio ambiente.

Além disso, Ponty também considerou a importância de que essa concepção da área do conhecimento presencia-se na corrente da geografia humanista, o quão perceber o indivíduo a partir dessas noções contribui para o seu entendimento filosófico, estendendo-se para além dos campos materiais. Esta contextualização traz aproximações com a geografia, mais precisamente a geografia fenomenológica a partir das obras do geógrafo Yi-Fu Tuan, mas para isso faremos uma análise sobre a evolução histórica da geografia humanista e cultural.

A Paisagem na Geografia Humanista e Cultural, abordam-se as visões singulares sobre a paisagem fenomenológica como ela é percebida, entendida e significada. Segundo o geógrafo Yi-Fu Tuan, em acordo com a análise da paisagem, sua perspectiva humanista busca ultrapassar as ideias de formas visíveis partindo da simples descrição do espaço, a qual ganha classificação de expressão material e estética e passa a identificar os seus significado, valor, imaginação e sentimento com as paisagens.

A paisagem para Tuan (2013) abarca os sentidos e mentalidade, estes referem-se à capacidade da mente (imaginação) de agregar além dos dados percebidos e, àqueles, (os sentidos), “órgãos sensoriais e experiências que permitem aos seres humanos ter sentimentos intensos pelo espaço e pela qualidade espaciais são a cinestesia, visão e tato”. De forma que, a percepção e experienciação da paisagem nesta vertente, significam uma refinação dos sentidos e da imaginação em conformidade com os estudos de Tuan (2013, p.11), ele reitera que “a experiência é constituída de sentimento e pensamento”, o que leva a

compreender que as percepções são experiências com o fenômeno, o qual se manifesta de variadas maneiras e situações, uma vez que estão atreladas às vivências no espaço de cada corpo no mundo.

> Experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Esta maneira varia desde os sentidos mais diretos e passivos como o olfato, paladar, tato, audição até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização. (TUAN, 2013, p. 09)

A percepção da paisagem relaciona-se com a apreensão dos sentidos, tratando-se de uma expressão sociocultural criadora a partir das distintas lentes sobre o mundo, como ponderou Yi-FuTuan em suas contribuições para a Geografia na busca das essências. A essência da paisagem, retoma-se, está em um conjunto de formação de signos, os quais envolvem leituras subjetivas realizadas por pessoas que, por sua vez, são capazes de lhes atribuírem valores, crenças, sentimentos, imaginação, familiaridade e vida cotidiana.

No Brasil, os estudos da paisagem com uma abordagem da geografia humanista e com base na filosofia (o método fenomenológico propriamente dito), deve-se em decorrência da participação intensa e substancial da geógrafa Lívia de Oliveira (2000, p.19) quando analisa “espaço subjetivo, sentido e vivido, um espaço de cada ser humano, um espaço individualizado”. Este enfoque consegue movimentar-se para o estudo das paisagens cotidianas da organização espacial de um lugar a partir de análises sociais.

A paisagem marca de Berque pode ser referida que nem “um dado perceptível que, no entanto, ultrapassa o campo do percebido, seja devido a uma abstração seja devido às mudanças nas escalas espaciais e temporais”, demonstra Holzer (2004, p.57).

Já a outra denominação de paisagem matriz de Berque deve ser observada concomitantemente, porque compartilha dos esquemas culturais onde se relacionam espaço com natureza**.** O estudioso tem por finalidade conceber um aspecto que

considere “(...) o ponto de vista fenomenológico (sensível), do qual Husserl é o paradigma” (HOLZER, 2004, p.59).

Assim, este trabalho busca numa dimensão sobre como olhar e analisar a paisagem, numa concepção humanista atribuída à Yi-Fu Tuan, focada nas sensibilidades e sentimentos nas relações espaciais, que seriam as paisagens vivida e simbólica. Nesta circunstância, a disposição do corpo reflete à experiência e à percepção, levando em consideração que as paisagens apresentam uma gama de subjetividades ao longo do tempo. E, também, uma dimensão da paisagem cultural de Berque ligadas ao simbolismo das marcas e das matrizes na produção de vários significados das paisagens. Considerando, para isso, que a paisagem é material (as formas físicas e culturais) e vai além dos dados percebidos o imaterial a consciência, valores, crenças entre outros.

Essas perspectivas da análise da paisagem, na perspectiva humanista e cultural, podem ser analisadas a partir do contexto da cartografia escolar na perspectiva de cartografia humanista no processo de ensino aprendizagem em geografia, apresentando como um instrumento metodológico ressignificante, tem com os mapas mentais fontes mais expressas de percepções humanas no espaço.

A leitura da paisagem por mapas mentais é um procedimento e um instrumento eficaz, segundo “estudiosos do ensino/aprendizagem da cartografia consideram que, para o sujeito ser capaz de ler de forma crítica o espaço, é necessário tanto que ele saiba fazer a leitura do espaço real/concreto como que ele seja capaz de fazer a leitura de sua representação, o mapa” (CALLAI, 2005, p.244). Destaca-se assim, que trabalhar com cartografia escolar no ensino fundamental é possibilitar, desde cedo, mecanismos aos alunos para saberem ler e desenvolver a capacidade de produções e representações de mapas mentais.

> (...) os mapas mentais, como construções simbólicas, imersas em ambientes sociais, espaciais e históricos que referenciam elaborações singulares. Os mapas mentais ou desenhos são mais “livres”: sem preocupação com a correspondência objetiva com o que é representado, não obedecem a regras cartográficas, embora possam ser utilizados para desenvolvê-las. (CAVALCANTI, 2010, p. 08)

Desenhar paisagens de um lugar, como exemplo da Escola Estadual de Ensino Médio Areal, pode ser um gatilho para o aluno desenvolver e trabalhar com formas de representações de espaço e, também, um “exercício que permitirá a construção do seu conhecimento para além da realidade que está sendo representada, e estimula o desenvolvimento da criatividade” (CALLAI, 2005, p.244). O aluno precisará expor de todos os seus sentidos para desenvolver a atividade e isto poderá manifestar a maneira com que o aluno não só enxerga o espaço (da atividade), mas como ele se enxerga nesse espaço, mesmo que ele não apareça fisicamente no desenho, é o seu olhar que demonstrará o que ele escolheu para observar. Este aparente simples exercício demonstra que:

> O desenho, nesse caso, é revelador de aprendizagens porque permite e exige escolhas que mostram um quadro geral da concepção geográfica. Quando o aluno desenha, ou elabora um mapa mental, ele escolhe, seleciona elementos da realidade local/global, faz abstração, expressando assimilação de conhecimentos nem sempre passíveis de expressão verbal. Para a Geografia, portanto, a imagem, o desenho e o mapa são recursos fundamentais para a mediação entre o sujeito e o conhecimento, por serem expressão de algum conteúdo geográfico que, construído pelo sujeito, expressa uma síntese em elaboração, um conceito em construção. (CAVALCANTI, 2010, p. 08)

A cartografia escolar tem o compromisso social de revelar informações a respeito do espaço geográfico, de forma diretamente relacionada com a comunicação para que a leitura seja significativa e a aprendizagem, em suma, aconteça. A leitura e a produção da linguagem cartográfica são as viabilidades metodológicas da geografia com o objetivo de “(...) pretender que nesse movimento se consiga construir uma metodologia para estudar esse componente curricular, e também que o aluno consiga usar esse aprendizado metodológico para estudar, além do seu espaço vivido” (CALLAI, 2005, p. 246).

Portanto, estas representações de cartografias, linguagens humanistas e culturais, advém dos pressupostos da fenomenologia que, de acordo com Seemann

e Kozel, são leituras subjetivas e singulares de que os alunos do ensino fundamental podem fazer para interpretar o espaço através de um instrumento metodológico denominado mapas mentais. Bem como introduz Kozel (2008, p. 37), a "(...) teoria das representações sociais se constitui numa das principais abordagens para a análise e interpretação das representações produzidas pelos grupos sociais, como os mapas mentais".

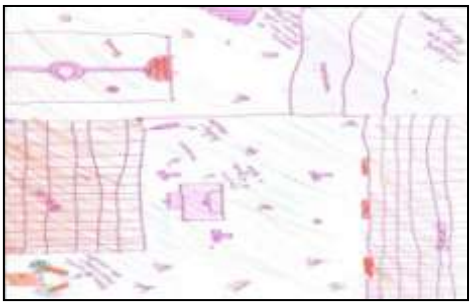
Não só deve ser esclarecido que estes mapas mentais não são "sujeitas às regras cartográficas de projeção, escala ou precisão, mas representações espaciais oriundas da mente humana, que precisam ser lidas como mapeamentos (= processos) e não como produtos estáticos" (SEEMANN, 2003, p. 3).Como também, acredita-se que os "mapas mentais, por sua vez, são produtos de mapeamentos cognitivos, tendo diversas formas como desenhos e esboços de mapas ou listas mentais de lugares de referência elaboradas antes de se fazer um percurso" (2003, p. 07).

A partir dos pressupostos e objetivos da pesquisa, neste momento torna-se necessário o relato de como ocorreu a compreensão e análise da paisagem na perspectiva fenomenológica, com os alunos do 6° ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio Areal. Inicialmente foi solicitado que se colocassem em forma de círculo para melhor aproximação entre a pesquisadora e os alunos. Abordou-se a paisagem humanista e cultural, a qual se apresenta na multiplicidade do sujeito e que este possa olhar e interpretar o espaço de acordo com sentimentos, pertencimentos, a memória que remete a uma determinada simbologia social. A fenomenologia da paisagem tende-se a propagar o invisível dos espaços, evidente e notório no "visível" de cada paisagem, enquanto "essência", baseada em uma realidade concreta e de valores. A essência da paisagem no espaço, no todo espacial como concreta-abstrata.

Então, instigou-se os alunos para que expressassem sobre a percepção que têm da paisagem de diferentes lugares entre eles a paisagem escolar local, a partir dos sentidos humanos. Foi perguntando, a respeito de, que paisagem tem a ver com qual dos cinco sentidos, eles acreditam que a visão na maior parte, outros ficaram em silêncio. Dessa forma, apresentou-se que tanto a visão como audição, tato, olfato e paladar também compunham os sentidos de percepção sobre a paisagem.

A presente pesquisa utilizou como método de análise de interpretação dos mapas mentais elaborados pelos alunos, a metodologia de trabalho de Salete Kozel (2007), sendo seu método a interpretação quanto à forma de representação dos elementos na imagem; interpretação quanto à distribuição dos elementos da imagem; a interpretação a especificidades dos ícones e apresentação de outros aspectos e particularidades, conforme a figura abaixo.

Figura – Mapa mental de ícones e letras elaborado pelo aluno (A)



Fonte: Organizado pela autora. (2018)

Os mapas analisados mostraram as múltiplas interpretações e percepções da paisagem, por meio da metodologia proposta por Kozel (2008), bem como os elementos mais repetidos verificados nos mapas realizados pelos alunos, mesmo sabendo que cada indivíduo possui a sua singularidade.

Considerações finais

Por fim, a contribuição que este trabalho traz para o contexto de ensino de geografia, e uma referência a professores de ensino básico, ao se prontificarem a fazer o uso da linguagem cartográfica enquanto dispositivo social – essa que pode ressignificar múltiplos saber do cotidiano, vivido e percebido a partir de cada contexto escolar – muito provavelmente conseguirão obter resultados substanciais e até transformadores em sala de aula.

Referências

BERTIN, Marta. Geografia Humanística- O papel das Representações Sociais e Espaciais em Manifestações Contemporâneas. **Revista Geografar**- Curitiba, v.8, n.2, p.104-132, dez./2013. ISSN: 1981-089X. Disponível em: http://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/30056/21615. Acesso em: 31 de Julho de 2016.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Cadernos Cedes,** Campinas, vol. 25, n. 66, maio/ago. 2005. p. 227-247. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf. Acesso em: 1 de maio de 2017.

CAVALCANTI,Lana de Souza. A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: avanços, caminhos e alternativas. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO** – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010

CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Vilmar Alves. A postura fenomenológica enquanto contributo à pesquisa em educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 25: nov/2015 - abril/2016, p. 97-112. ISSN: 1679-8775. Disponível em: http://www.periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/17497/12529. Acesso em: 1 de agosto de 2016.

HOLZER, Werther. **Augustin Berque: Um trajeto pela paisagem**. Espaço e Cultura. UERJ, RJ: N. 17-18, P. 55-63, Jan/Dez 2004.

KOZEL, Salete & GALVÃO Wilson. Representação e ensino de geografia: contribuições teórico-metodológicas. **Revista Ateliê Geográfico**, Goiânia, v.2n. 3 dez/2008 p. 33-48.

KOZEL, Salete & GALVÃO Wilson. Representação e Ensino: Aguçando o olhar geográfico para os aspectos didático-pedagógicos. In: Angelo Serpa (Org.); autores: Paul Claval. **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações**. Salvador: EDUFBA, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 662p.

OLIVEIRA, Lívia. Percepção da paisagem geográfica: Piaget, Gibson e Tuan. **Geografia, Rio Claro,** Vol.25(2): 5-22, agosto, 2000. Disponível em**:** http://www.bib.unesc.net/arquivos/75000/76600/11_76616.htm. Acesso em: 1 de agosto de 2016.

SEEMANN, Jörn. Mapeando culturas e espaços: uma revisão para a Geografia Cultural no Brasil. In: Almeida, Maria Geralda de; Ratts, A.J.P. (Org.). **Geografia: leituras culturais**. Goiânia: Alternativa, 2003, v., p. 261-284

SEEMANN, Jörn. Mapas e percepção ambiental: do mental ao material e vice-versa. ***Olam,*** v.3, n.1, Rio Claro, set./2003 b. p.200-223.

SEEMANN, Jörn. Mapas, Mapeamentos e a cartografia da realidade. **Geografares.** Revista do Departamento de Geografia, n.4. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES: EDUFES, 2003.

TUAN, Yi - Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. (Tradução de Lívia de OLIVEIRA) Londrina: Eduel, 2013. 248p.

CONSTRUINDO SÓLIDOS PLATÔNICOS

Robson dos Santos Machado[193]
robson.s.m1995@gmail.com
Murilo da Cunha Paz[194]
murilodacunhapaz@hotmail.com
Leonardo Eduardo da Costa Portal[195]
leonardop.094@gmail.com
Suvania Acosta de Oliveira Pureza [196]
suvaniapureza@hotmail.com

Resumo: O presente relato faz parte das atividades desenvolvidas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Parte dos objetivos do programa é estimular a integração da Educação Superior com a Educação Básica, de modo a estabelecer projetos de cooperação que dinamize o ensino nas escolas da rede pública e; fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador aos estudantes das licenciaturas. No texto estão relatadas as impressões dos Licenciandos acerca de suas experiências ao longo das ações. As atividades aqui expostas foram desenvolvidas no Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller com a participação de estudantes do oitavo ano do ensino fundamental. Para tal, escolhemos trabalhar os sólidos platônicos, por serem abordados tanto na geometria plana como na espacial. Primeiramente exploramos os conhecimentos prévios dos alunos para a construção dos sólidos geométricos buscando compreender como estes reconhecem a presença das formas geométricas especialmente, em seu cotidiano. Após, elaboramos o planejamento de atividades trazendo os e elementos fundamentais relacionados aos poliedros para, então, conceituar vértices, aresta e faces em cada sólido. Apresentamos como os sólidos eram compostos, relacionando-os às figuras planas como triângulos, quadrados e hexágonos, mostrando como esses se formam e se diferem pela natureza da forma de suas superfícies periféricas. Junto as demonstrações utilizamos material concreto para a construção dos sólidos a partir de suas planificações. Os estudantes superaram nossas expectativas, a maioria realizou a atividade proposta pelo grupo de pibidianos e conseguiu se integrar de maneira coletiva compreendendo melhor os conceitos matemáticos.

Palavras-chave: Sólidos platônicos, material concreto, geometria espacial.

[193] Graduando, Universidade Federal do Rio Grande, relato de experiência.
[194] Graduando, Universidade Federal do Rio Grande, relato de experiência.
[195] Mestre, Universidade Federal do Rio Grande, relato de experiência.
[196] Graduando, Universidade Federal do Rio Grande, relato de experiência.

Introdução

Nos dias atuais, as atividades propostas pelos professores em sala de aula buscam associar o indivíduo com seus conhecimentos do cotidiano aos conteúdos curriculares. Segundo D'Ambrósio, (2001, p.20), "o mundo atual está a exigir outros conteúdos, naturalmente outras metodologias, para que se atinjam os objetivos maiores de criatividade e cidadania plena". Dessa forma, é preciso um olhar mais atento para o aluno, tendo em conta o sujeito histórico e, consequentemente, uma atenção maior às práticas pedagógicas que envolvam o uso de metodologias a fim de promover um estudo contextualizado em que o estudante seja o sujeito da aprendizagem, respeitando sua vivência e sua motivação.

Por conseguinte, em inúmeras áreas do conhecimento, o uso de materiais concretos poderá auxiliar nas aprendizagens. Na Matemática, o manuseio desses materiais possibilita que o estudante tenha uma visualização tridimensional, o que corrobora para uma relação entre a teoria e o mundo concreto. Nessa vertente,

> [...] o material concreto tem fundamental importância no ensino, pois, a partir de sua utilização adequada os alunos ampliam sua concepção sobre o que é, como e para que aprender Matemática, superando mitos e preconceitos negativos, favorecendo a aprendizagem pela formação de ideias e modelos (RÊGO e RÊGO 2006, p.43).

Em virtude do exposto, foi desenvolvida uma proposta pedagógica elaborada pelos licenciandos do curso de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, que visa a utilização do material concreto para trabalhar a geometria espacial. Para isso, utilizamos os sólidos platônicos afim de favorecer uma perspectiva tridimensional, facilitando a interpretação das representações matemáticas entre as figuras no espaço. Tal proposta foi implementada no Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller com a participação de estudantes do oitavo ano do ensino fundamental. Para tal, escolhemos trabalhar os sólidos platônicos, por serem abordados tanto na geometria plana como na espacial.

Nessa perspectiva, o presente artigo apresenta um relato de experiência de uma ação pedagógica que teve como contexto a Geometria Espacial, com ênfase nos Sólidos Platônicos. Essa ação teve como objetivo principal potencializar as aprendizagens matemáticas, além de proporcionar um espaço de interação e diálogo.

Desenvolvimento

A atividade se desenvolveu com o grupo de licenciandos em uma turma do oitavo ano do ensino fundamental, no Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller, durante as aulas de Matemática, sendo orientada pela professora de Matemática. As ações foram desenvolvidas em três encontros de 50 minutos e em dias alternados. No primeiro encontro, demonstramos os conceitos de aresta, faces e vértices, que são elementos presentes em um solido platônico. Com uma breve apresentação, mostramos a relação dos sólidos platônicos com o cotidiano. Na sequência, por meio da interação dos estudantes, buscamos construir estratégias que relacionassem os sólidos platônicos com os elementos da natureza, pois para Platão os cinco sólidos: hexaedro, tetraedro octaedro, icosaedro e dodecaedro representavam respectivamente, a Terra, o fogo, o ar, a água e o universo, conforme ilustra a Figura 1.



Figura 1- Sólidos associados aos elementos primordiais[197]

No segundo encontro, após situar o estudante no campo da geometria espacial junto ao contexto em que se definiu os poliedros de Platão, partimos para a etapa de construção dos sólidos. Para isso, utilizamos materiais concretos, mais especificamente materiais manipuláveis de baixo custo, para a construção dos

[197] Disponível em: http://www.prof2000.pt/users/lujoin/Tarefa7.html. Acesso em: 04 jun. 2019.

sólidos. Organizamos, por afinidade entre os estudantes, cinco grupos tendo a média de participantes de cinco alunos por grupo. Cada grupo recebeu a missão de escolher um dos cincos sólidos platônicos. A partir disso, a fim de possibilitar a interação com o grande grupo, solicitamos que os grupos trocassem os sólidos escolhidos anteriormente. Posteriormente propomos que cada equipe construísse um dos sólidos platônicos, através de suas formas planificadas. Desse modo, foi entregue os modelos casca para a construção de cada sólido em papel A4. A Figura 2 ilustra como exemplo o modelo casca do Dodecaedro e sua planificação.

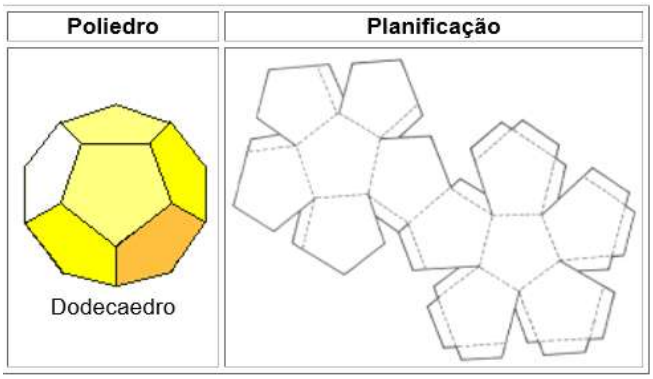


Figura 2 - Dodecaedro e sua representação planificada[198]

Em seguida, com a finalidade de auxiliarmos os grupos no processo de montagem, disponibilizamos os cinco modelos de poliedros fornecido pelo Ceamecim[199] da FURG. Esses por sua vez, eram construídos de material de plástico resistente, possibilitando a manipulação e o toque, auxiliando no reconhecimento das arestas, das faces e dos vértices de cada poliedro. Ao manusear os modelos, os estudantes visualizaram melhor o que representariam as arestas, as faces e os vértices de um sólido platônicos. Durante a manipulação os estudantes discutiam

[198] Disponível em: http://www.somatematica.com.br/emedio/espacial/espacial8.php. Acesso em: 04 jun. 2019.
[199] Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática. Disponível em: https://ceamecim.furg.br/. Acesso em: 06. Jun.2019.

sobre suas percepções com os outros colegas suscitando um aprendizado construído no coletivo.

Após manipularem os sólidos, encaminhamos os estudantes para sala de artes da escola com a finalidade de prosseguir desde a montagem até a pintura dos sólidos. À medida que os estudantes se organizaram na sala, partiram para a construção dos modelos casca, efetuando recortes na folha A4 conforme demarcado em cada sólido planificado. Após os recortes, iniciaram as dobraduras e finalizaram as montagens. Para a construção dos prototicos foi utilizado pelos estudantes tesoura para recortar as figuras planas e cola para uni-las formando as arestas. Conforme os estudantes avançavam na montagem, os sólidos se aproximavam cada vez mais dos modelos fornecidos anteriormente.

No terceiro e último encontro, após a construção dos sólidos platônicos, um integrante de cada grupo escolhido por seus colegas, apresentou aos demais estudantes o sólido já construído e através do modelo, demonstraram os conhecimentos adquiridos durante o processo de construção, além de discutirem coletivamente com seus pares. Nesse encontro, os estudantes compartilharam as dificuldades e as incertezas suscitadas durante a construção dos sólidos platônicos.

Considerações

Ao longo do desenvolvimento da atividade, elencamos alguns aspectos no âmbito de aprendizagem dos estudantes. Durante a construção dos sólidos, os estudantes foram desafiados a identificar, no poliedro produzido, o número de vértices, de arestas e de faces. Desse modo, os grupos puderam compartilhar suas compreensões, despertando um aprendizado coletivo e ao mesmo tempo proporcionando a construção de sujeitos autônomos, criativos, inovadores e que saibam exercitar a dinâmica do trabalho em equipe.

A construção dos poliedros regulares, a partir da manipulação de materiais concretos facilitou a descoberta, proporcionando aos estudantes o protagonismo em seu próprio aprendizado desde a construção inicial dos sólidos, até a finalização dos modelos. A turma em geral, quando desafiada, demonstrou maior interesse e vontade de aprender. Essa vontade também foi resultado do incentivo e apoio

proporcionado pelos licenciandos durante todo o desenvolvimento das ações, levando em consideração o estímulo associado à utilização de recursos pedagógicos, bem como a utilização de material concreto.

Em geral, os estudantes, estimulados à integração e à cooperação. De fato, os discentes tomaram para si a responsabilidade de desenvolverem um trabalho coletivo que proporcionasse a construção de sólidos regulares muito próximos às medidas atribuídas geometricamente. Ainda se constatou um aumento considerável no desempenho da turma, demonstrando que a utilização de materiais concretos junto a outros recursos didáticos possibilitou uma ação pedagógica de ensino promissora.

À medida que os estudantes avançavam nas manipulações e construções dos poliedros, progrediam também na aprendizagem dos conteúdos abordados. Isso se deu desde a elaboração dos modelos casca, perpassando a apresentação e discussão final. Portanto, acreditamos que os resultados foram exitosos para a aprendizagem não apenas de conceito geométricos, mas do exercício da fala, da escuta, do trabalho em equipe, do respeito ao próximo, enfim, do crescimento intelectual e pessoal dos estudantes. Portanto, concluímos que os objetivos da proposta pedagógica foram alcançados.

Referências

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

RÊGO, Rômulo. Marinho do; RÊGO, Rogéria. Gaudêncio do. **Desenvolvimento e uso de materiais didáticos no ensino de matemática.** In: LORENZATO, S.A. (org). O Laboratório de Matemática na formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2006.

MEDIA INFORMATION LITERACY E ENSINO DE HISTÓRIA:RELATO(S) DE ATIVIDADES ACADÊMICAS SOBRE A TEMÁTICA

Sabrina Simões Corrêa[200]
sabrinascsc@gmail.com

Resumo: Com intuito de explorar a temática currículo, práticas pedagógicas e estágios nas Licenciaturas, a presente comunicação apresenta os relatos das pesquisas acadêmicas desenvolvidas pela autora no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no período de 2016 a 2018. Tais pesquisas são frutos de uma atividade acadêmica e do trabalho de conclusão de mestrado, as quais exploraram a relação entre o Ensino de História e o media information literacy — aporto teórico, originário da Biblioteconomia, que consiste na sistematização de padrões e indicadores voltados ao uso efetivo e ético da informação e de recursos midiáticos. No contexto educacional, muitas são as pesquisas e propostas práticas que possibilitam a discussão dos processos de ensino-aprendizagem pautados no uso de recursos não convencionais em atividades didáticas, tendo em vista a crescente exploração de tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino. Nesse sentido, as pesquisas descritas a seguir são contributos a estas discussões.

Palavras-chave: Ensino de História, media information literacy, trabalhos acadêmicos.

Introdução

Com intuito de explorar a temática ‘currículo, práticas pedagógicas e estágios nas Licenciaturas’, a presente comunicação apresenta os relatos das pesquisas acadêmicas desenvolvidas pela autora no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no período de 2016 a 2018. Tais pesquisas são frutos de uma atividade acadêmica e do trabalho de conclusão de mestrado, as quais exploraram a relação entre o Ensino de História e o *media information literacy* — aporto teórico, originário da Biblioteconomia, que consiste na sistematização de padrões e indicadores voltados ao uso efetivo e ético da informação e de recursos midiáticos.

[200] Professora substituta do Curso de Bacharelado em Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG/ Mestra em História pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG/ Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

No contexto educacional, muitas são as pesquisas e propostas práticas que possibilitam a discussão dos processos de ensino-aprendizagem pautados no uso de recursos não convencionais em atividades didáticas, tendo em vista a crescente exploração de tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino. Nesse sentido, as pesquisas descritas a seguir são contributos a estas discussões.

Resultados e discussões

A *media information literacy* — expressão norte-americana, contemporânea ao *information literacy*, é definida como a combinação de conhecimentos, atitudes, habilidades e práticas exigidas para acessar/recuperar, analisar, avaliar/questionar, usar, produzir/criar e compartilhar/comunicar informações e conteúdos midiáticos de forma criativa, efetiva e ética. Indivíduos alfabetizados em mídia e informação sabem quando e de qual informação precisam, para qual finalidade (pessoais, profissionais e sociais) e onde e como obtê-la (GRIZZLE et al, 2016). Na literatura científica brasileira, esta expressão recebe diversas traduções, porém, optou-se pela nomenclatura ‘competência em informação e mídia’ como correlata à expressão em inglês.

As atividades acadêmicas aqui relatadas são:

a) Atividade de Competência em Informação e Mídia desenvolvida na disciplina Tópicos Especiais em Ensino de História I (CORRÊA; GONÇALVES, 2018), cursada no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) em 2018, e;
b) Trabalho de Conclusão de Mestrado, intitulado ‘História em movimento: indicações de obras cinematográficas em *blogs* e *sites* de docentes da educação básica’ (CORRÊA, 2018), desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) entre o período de 2016 a 2018.

Ambas as pesquisas fundamentaram-se na hipótese de que para ensinar, utilizando outros recursos ditos não tradicionais, é necessário que o professor tenha conhecimento e capacidade de manuseio ético e efetivo desses recursos. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (WILSON et al., 2013), todo(a) educador(a) tem papel fundamental na promoção da *media information literacy*, pois o uso de tecnologias de informação e comunicação e de recursos midiáticos pode facilitar e potencializar o exercício da cidadania, do senso crítico, da democracia e de tantos outros aspectos que são almejados no ensino-aprendizagem em História e na educação formal brasileira. A exemplo, cita-se a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, [2018]) que agrega aos conteúdos programáticos uma série de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ou potencializadas no decorrer da educação formal de um indivíduo.

Na primeira atividade listada acima, a relação entre a competência em informação e mídia e o Ensino de História se deu no reconhecimento das sugestões de uso de recursos midiáticos em práticas didático-pedagógicas voltadas ao Ensino de História. Foram observadas setenta e duas (72) propostas elaboradas por graduandos do Curso de Licenciatura em História, modalidade Ensino à Distância (EAD), cursistas da disciplina 'História e Leitura'.

Através de uma análise empírica dessas propostas, foi possível categorizá-las em quinze (15) atividades que sugeriram o uso dos mais variados provedores de informação e recursos midiáticos em práticas educativas, a saber: elaboração de redações, criação de produtos artísticos (cartazes, maquetes, etc.) ou informativas (*blogs*, páginas de rede sociais — em destaque, *Facebook e Instagram*, jornais, etc.), preparação e apresentação de trabalhos orais, encenações (teatro), debates (presenciais ou através de grupos no *WhatsApp*), desenvolvimento de pesquisas escolares utilizando diversas fontes de informações (impressas, digitais, orais, etc.), digitação (uso de editores para escrita de trabalhos), entre outras.

Dentre os pontos positivos observados nas propostas apresentadas pelos acadêmicos, destacam-se:

a) o apontamento de limitações oriundas de fatores socioeconômicos e estruturais que comprometem o acesso às tecnologias de informação e comunicação (TICs) e, consequentemente, à alfabetização digital (restrições a respeito do uso da *Internet* e de recursos tecnológicos em virtude da infraestrutura da maioria das escolas públicas brasileiras; fatores socioeconômicos dos estudantes que impedem a democratização desses recursos);
b) a percepção da necessidade de 'acompanhar' as inovações tecnológicas, uma vez que os recursos midiáticos estão cada vez mais presentes no cotidiano de crianças e jovens em fase escolar;
c) a compreensão da importância da formação continuada, principalmente, no que se refere à atualização didático-metodológica;
d) a percepção de intencionalidades, diferentes visões e 'versões' intrínsecas à produção e divulgação de recursos midiáticos (principalmente em atividades propostas através do uso do cinema);
e) a importância do esclarecimento entre o 'fato' e a 'ficção (mais uma vez, em particular, referida ao uso do cinema como recurso didático-pedagógico);
f) o reconhecimento das tecnologias como aliadas aos processos de ensino-aprendizagem (destaque para as propostas que indicam o uso de celulares em sala de aula);
g) a menção de assuntos/temas que problematizam questões atuais (*bullying*; desigualdade de gênero; política, são alguns exemplos) e que corroboram para a concepção de que a História, enquanto disciplina escolar, deve contribuir para tornar os estudantes cidadãos críticos e atores da sua própria história.

Além dessas observações, averiguou-se que questões voltadas aos direitos autorais foram desmerecidas — em vinte e quatro (24) propostas não foram apontados referencial teórico. Acredita-se que a menção de referencial teórico/lista

de referências deva ser instruída no decorrer da graduação como elemento obrigatório da pesquisa acadêmica. Muito embora os estudantes do referido curso tenham recebido tais instruções durante o período de desenvolvimento da disciplina 'História e Leitura', não se sabe se estas 'normas' foram apresentadas em outras disciplinas, o que auxiliaria na construção de uma cultura acadêmica pautada no uso ético da informação.

A dissertação mencionada acima buscou relacionar dados coletados em *blogs* e *sites* administrados por professores de História da Educação Básica com os pressupostos teórico-conceituais do *media information literacy* a fim de discutir a abordagem dada aos recursos cinematográficos indicados nesses meios virtuais para fins didático-pedagógico na citada disciplina.

A pesquisa de conclusão de mestrado observou vinte e cinco (24) meios virtuais, dos quais nove (9) apresentaram indicações de obras cinematográficas, totalizando trezentos e sessenta e dois (362) filmes distintos voltados à discussão de assuntos históricos e temas interdisciplinares. Para além disso, as informações concedidas pelos docentes nos meios virtuais permitiram a identificação de aspectos voltados à Competência em Informação e Mídia.

Portanto, observou-se as menções relacionadas ao acesso, à avaliação e ao uso dos recursos fílmicos; explorou-se a indicação, propriamente dita, dos recursos fílmicos, além da menção do uso de outras tecnologias de informação e comunicação em âmbito educacional; buscou-se identificar dados referentes à indicação de autoria nas informações postadas nos meios virtuais em âmbito dos recursos fílmicos; observou-se informações que admitissem o potencial democrático e positivo do uso das linguagens fílmicas para fins educacionais, bem como o potencial negativo, voltado a ideia de que há intenções comerciais e ideológicas por trás da produção cinematográfica.

Observou-se que o uso de mídias (no geral e fílmicas) facilita o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades e competências informacionais e midiáticas. Dentre elas, destacam-se: a prática de 'novas' leituras e interpretações; o reconhecimento do potencial informativo de recursos midiáticos; o reconhecimento das intenções e visões intrínsecas às mídias; o desenvolvimento do senso crítico voltado aos bens culturais e de consumo; o discernimento entre o 'fato' e a 'ficção, a

'verdade' e a 'mentira' ou as 'verdades/versões'; a identificação de estratégias de pesquisa em fontes midiáticas; o aprimoramento da criatividade e, consequentemente, da escrita através do uso de recursos midiáticos; dentre outras.

Considerações finais

O desenvolvimento dessas pesquisas possibilitaram compreender a importância do uso efetivo e ético de recursos midiáticos para/no ensino pois a relação entre os dados coletados corroborou com a afirmativa de que as tecnologias de informação e comunicação estão cada vez mais presentes nos processos de ensino-aprendizagem; devem ser utilizadas de maneira consciente e perspicaz; devem ser 'consumidas' além dos propósitos originais e exploradas no seu máximo para que cumpram, de maneira positiva, seu papel no ensino.

Mas para que estes 'novos' propósitos, incumbidos às mídias, sejam 'exequíveis' e obtenham 'sucesso' é necessário que a atenção se dirija às consequências que a utilização desses meios pode acarretar. Cabe, portanto, compreender que, por trás do uso de um recurso midiático há a necessidade imperativa de preparar os indivíduos para sua utilização — tanto mestres quanto aprendizes. E, também, compreender que esses saberes são ilimitados, pois o uso de recursos midiáticos pressupõe o uso de tecnologias — e, a cada dia, inovações são criadas e 'disponibilizadas'. Atualizar-se faz parte (ou deve fazer parte) do cotidiano de qualquer pessoa, principalmente daquelas que participam dos processos de ensino-aprendizagem dos outros.

As iniciativas propostas pela corrente da *media information literacy* são essenciais para a consolidação das noções apresentadas anteriormente que vão além do simples uso de recursos midiáticos, uma vez que pressupõem a compreensão, a crítica e a ética inerentes à utilização.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base: [Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio]. [Brasília: MEC, 2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 30 mar. 2019.

CORRÊA, Sabrina Simões. **História em movimento**: indicações de obras cinematográficas em blogs e sites de docentes da educação básica. Dissertação (Mestrado Profissional em História) — Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2018. Disponível em: http://argo.furg.br/?RG001425160. Acesso em: 30 mar. 2019.

CORRÊA, Sabrina Simões; GONÇALVES, Renata Braz. Recursos midiáticos no Ensino de História: desenvolvimento de competências em informação e mídia. **Encontro Internacional Fronteiras e Identidades**: tributo à obra de Beatriz Loner, Pelotas, n. 4, 2018, p. 157-168. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/eifi/publicacoes/. Acesso em: 30 mar. 2019.

GRIZZLE, Alton et al. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421. Acesso em: 30 mar. 2019.

WILSON, Carolyn et al. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO; UFTM, 2013. Disponível em:

http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf. Acesso em: 15 maio 2017.

APONTAMENTOS SOBRE O ENSINAR A VIVER EM EDGAR MORIN E SEUS DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Samuel Lopes Pinheiro[201]
samuelshankara@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem por intuito trazer um estudo bibliográfico acerca de como é entendido em textos do Pensamento Complexo de Edgar Morin (1921-), o conceito de Ensinar a Viver. Ideia esta que já estava presente em Jean-Jacques Rousseau (1712- 1778), em sua famosa obra Emílio, mas que Edgar Morin atualiza seu entendimento, complexificando-a. A partir dos apontamentos acerca do que significa o Ensinar a Viver e como este se articula com a educação, passaremos a discorrer sobre os desafios que isso representa na educação contemporânea, principalmente a partir do relato textual de professores que refletem sobre sua prática docente a partir do pensamento complexo.

Palavras-chave: Ensinar a viver, Aprender a Viver, Complexidade.

Introdução

Este trabalho foi apresentado no evento Textos e Contextos da Docência, realizado na Universidade Federal do Rio Grande em maio de 2019 e consiste numa tentativa teórico e prática de seu autor em se aproximar dos relatos das práticas docentes, para assim aprender com aqueles que há mais tempo vivem o ambiente da docência e estão a refletir sobre suas práticas e desafios.

A partir de convite de investigações realizados em disciplina no âmbito do Doutorado em Educação Ambiental (FURG), o autor optou por buscar aprofundar sobre conceitos que aparecem na obra de Edgar Morin. Em particular o conceito de Ensinar a Viver, que recebe obra recente com este mesmo título. Concomitante a isto, também a investigação sobre o que significa o Ensinar a viver em obra dos

[201] Doutorando em Educação Ambiental pelo PPGEA/FURG. E-mail: samuelshankara@gmail.com. Este trabalho é fruto de reflexões feitas a partir das discussões realizadas em disciplina intitulada *Currículo, Cultura, Formação Docente e Educação Ambiental* conduzidas pela Professora visitante Drª Carelia Rayen Hidalgo López no âmbito da Pós-graduação em Educação Ambiental durante o primeiro semestre de 2019.

anos 2000 que foi chamada de relatório para a Unesco da Comissão internacional sobre educação para o século XXI.

Por último, como esses conceitos associados ao pensamento complexo referidos das obras anteriores, encontram ressonância com os desafios da prática docente. Isto se dá pela leitura de textos recentes de professores locais em obra Pedagogia Universitária: concepções e experiências docentes de 2018 que trazem contribuições de professores que estão refletindo os desafios da docência no âmbito universitário e a partir dos aportes da Complexidade.

Ensinar a viver e aprender a viver

Chegamos à ideia de que a aspiração ao bem viver necessita do ensino de um saber-viver em nossa civilização.
Edgar Morin

Na obra *Emílio*, Rosseau formulou que: “Viver é o ofício que quero lhe ensinar”. Em seu manifesto para mudar a educação de 2015, Edgar Morin diz que esta frase de Rosseau é um tanto quanto excessiva, pois o que podemos fazer é ajudar a aprender a viver. Já de imediato, nos encontramos com a correspondência entre ensinar e aprender. Assim, o ato de ensinar não se encontra dissociado do ato de aprender, tornando-se um processo de complementaridade de um com o outro.

Curiosamente a este fato, podemos citar a origem linguística dos verbos *aprender* e *ensinar* em alguns idiomas eslavos, faladas no leste europeu, em que a grafia da palavra é a mesma para as duas acepções. A mudança ocorreria na partícula reflexiva “se” que é adicionada ao lado do verbo quando a pessoa verbal é o agente aprendente, ou seja, aquele que se “auto ensina” em uma tradução aportuguesada de como seria a expressão nestes idiomas.

Para compreender o que significa o aprender a viver, recorremos ao relatório de Jacques Delors (2000) sobre a educação para o século XXI De acordo com este relatório temos a presença do Aprender a Viver articulado com a expressão “Aprender a viver juntos e com os outros”. Isto significa em educação, o reconhecimento do outro e da diversidade através da argumentação e do diálogo em

sala de aula. A educação formal, assim, deveria reservar espaços e momentos para incitar projetos de cooperação que pudessem perpassar por diferentes culturas ou pela compreensão acerca da própria comunidade em que se insere. Dessa forma há o estímulo ao trabalho coletivo, o de pensar-se na coletividade através do exercício de nos colocamos no lugar do outro.

Segundo o relatório citado, é a partir da descoberta do outro que também passamos a descoberta de nós mesmos. Com isso, os métodos e abordagens de ensino não deveriam ir contra este exercício de reconhecimento do outro ou da extensão de si no outro.

> A educação tem por missão, de um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta (DELORS, 2000, p.97).

Daí decorre a necessidade de articulação entre o aprender a viver e o ensinar a viver, ou mesmo de simetria entre educador e educando nos processos de aprendizagem. Não há separatividade incomunicável entre o aprender e o ensinar. Dessa forma temos em Edgar Morin (2015) que o “viver é ter necessidade, para agir, de conhecimentos pertinentes que não sejam nem mutilados, nem mutilantes, que situem qualquer objeto ou conhecimento em seu contexto e em seu complexo” (MORIN, 2015, p.25). Ainda, o viver comporta enfrentar as incertezas do viver, e isso dificilmente aprendemos em contextos formais de educação. O viver nos confronta incessantemente com o outro, o familiar, o desconhecido e viver é ter necessidade incessante de compreender e de ser compreendido.

Podemos apresentar de forma sintética que o Ensinar a viver de Edgar Morin acaba provocando outras tantas questões, tais como:

- O que é o compreender?:
- Refletir sobre a condição humana;

- Enfrentar as incertezas e os erros;
- Estímulo a autonomia;
- Regeneração de Eros;
- Regeneração da Filosofia;
- Passagem de uma pedagogia intimidante para uma pedagogia estimulante;

Cada ponto desses se articula com o outro e provoca outras tantas reflexões. Cabe destacar o anseio pelo regenerar da Filosofia, pois Morin posiciona esta disciplina como de fundamental importância para pensar todas as outras, num sentido de ser motor impulsionador para as reflexões de outras disciplinas, gerando um ciclo interdisciplinar neste encontro. Isto em especial se apresenta muito desafiador no atual contexto político brasileiro de 2019 em que há tramitações no sentido de cercear a atuação da Sociologia e da Filosofia em Educação. Justamente o contrário aquilo que o Pensamento Complexo de Edgar Morin está propondo, de regenerar a Filosofia no seio da Educação.

A obra de Morin, discussão após discussão, retorna corriqueiramente a ideia da articulação dos conhecimentos que estão fragmentados na modernidade, na construção daquilo que é tecido junto, o complexo. Não o complexo de maneira pejorativa daquilo que comumente associamos como sendo algo de difícil execução ou de difícil compreensão, mas o que ele denomina por pensamento complexo é o que visa ultrapassar a confusão, o embaraço e a dificuldade de pensar com o auxílio de um pensamento organizador: que separa e que religa (MORIN, 2015, p.118).

Desafios da prática pedagógica

O que o pensamento complexo ensina é estar consciente de que qualquer decisão e qualquer escolha constituem um desafio.
Edgar Morin

Com isto temos que os grandes desafios do Ensinar a Viver, aprecem relacionados com as incertezas do viver, e ainda sobre o que é o compreender e o conhecer, a serem oportunamente aprofundados. Por ora, destacamos a

diferenciação entre *sobreviver* e *viver*, elencado pelo próprio Edgar Morin. Pois a realidade material da educação, ao menos no Brasil da atualidade, escancara acerca de grandes carências estruturais para a manutenção da sobrevivência mínima desses professores e alunos, o que dirá para o desenvolvimento do conceito de *aprender a viver*, aspecto este que está mais próximo do desenvolvimento das qualidades e aptidões individuais. Assim, um dos desafios a que nos toca refletir passa também pela diferenciação entre sobreviver e viver, ou como manter o fulgor acesso de aprender a viver mesmo em situações tão adversas que nos demandam estritamente o sobreviver?

Para este momento da reflexão, o contato com textos de relatos acerca da prática docente pode servir como inspiração para a aproximação com aquilo que temos a aprender com a experiência docente. A partir do livro Pedagogia Universitária: concepções e experiência docentes (2018), organizados por professores e pesquisadores locais (FURG), temos a possibilidade de refletir sobre os desafios que emergem a partir do pensamento complexo. Um dos desafios elencados pelas autoras Daniele Borges e Fernanda Cofferri é sobre a motivação e a manutenção da formação do docente. De certa forma, poderíamos conectar a questão da motivação com a questão anteriormente referida do sobreviver e do viver, pois a motivação do docente pode atravessar diferentes pontos como o pessoal, o social, o econômico, o intelectual, cultural e muitos outros, tornando-se também complexa em sua compreensão.

As autoras Borges e Cofferi (2018) nos lembram que a docência é permeada por desafios de cunho histórico, social, econômico, bem como por um conjunto de atribuições que vão além das funções formativas convencionais vinculadas ao ensino. Nos apontando que um dos grandes desafios da docência, pelo menos em seu espectro de docência enquanto universitária, está no “ato de educador sujeitos críticos e criativos para conduzir trajetórias capazes de contribuírem culturalmente e politicamente a sociedade”.

Outro aspecto particular do desafio da prática docente no horizonte das proposições do Pensamento Complexo elencadas aqui, é o fato de que nossas próprias formações enquanto atuais docentes ou docentes em formação estão impregnadas da racionalidade separadora, ou daquilo que Morin chama de conhecimentos mutilantes. Então este processo de religação do conhecimento não é de forma alguma, algo simples, mas que exige um esforço para se sair do estado convencional de se fazer e praticar a educação.

Nesse sentido, novamente as autoras Borges e Cofferi (2018) também pontuam acerca desta questão:

> Certamente que pensar o processo de formação docente a partir do pensamento complexo nos ensina, de imediato, o quanto nossas práticas e discursos consensuais estão circunscritos num modelo de racionalidade técnica da profissão, até porque nosso próprio padrão de formação acadêmica é um exemplo desta influência com sua organização disciplinar e compartimentada. Portanto, afastar-se desse modo de organização do pensamento é desafiador. Por essas razões, a defesa de Edgar Morin pela reforma do pensamento é tão pertinente. Assim, quando falamos do processo de formação, acreditamos que precisamos modificar a maneira de pensar e organizar o pensamento visando integrar, principalmente o aspecto subjetivo do professor, ou seja, sua identidade como humano e suas vivências (BORGES; COFFERI, 2018, p.96).

O modelo compartimentado ou fragmentário do pensamento e do conhecimento, nos conduz a cegueiras de compreensões ou a auto ilusões. A reforma do pensamento a partir desta proposição transdisciplinar com o auxílio da complexidade é por si só um desafio que requer um esforço por religar nossas capacidades analíticas e não simplesmente abandoná-las.

Conclusão

Compreender não é compreender tudo, é
reconhecer também que o
incompreensível existe.
Edgar Morin

O exercício deste texto foi o de compreender acerca do que Edgar Morin nos aponta sobre a questão do Ensinar a Viver. Vimos com isto que o ato de ensinar

está intimamente ligado ao de aprender e este esforço pela complementaridade de atributos na prática educativa já confere por si só como um grande desafio. Ainda mais após entrarmos em contato com o relato de experiência de professores que nos trazem os desafios de refletir e implementar propostas complexas de prática educativa quando estamos tão enraizados na forma fragmentária de pensar e agir.

Como então saímos destes círculos viciosos de conhecimentos mutilantes que fecham e que nos fecham? De certa forma, não poderíamos concluir com fórmulas mágicas apontando um caminho correto e exclusivo a ser trilhado na prática pedagógica, até porque o princípio da incerteza nos acompanha a cada passo, assim como também a possibilidade de cometer erros neste trilhar. Nos cabe, no entanto, abraçar os erros e com eles se fortalecer para o enfrentamento das incertezas. Contudo, uma das maneiras inspiradoras pelo pensar complexo esteja em se colocar em abertura, disposto ao exercício de aprender coletivamente, no ato de ensinar uns aos outros, uma vez que ensinar e aprender se dão simultaneamente.

Referências

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Marisa Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

DELORS, Jacques [et al] (Orgs.) **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 2000.

BORGES, Daniele Borges, COFFERI, Fernanda Fátima. Reflexões sobre a motivação na docência universitária a partir do pensamento complexo. In: TAUCHEN, Gionara [et al] (Orgs.). **Concepções e experiências docentes.** Rio Grande, RS, Brasil: Editora da FURG, 2018, p. 91-109.

OS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS SUPERVISIONADOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO CAVG

Tainá Freitas de Freitas[202]
freitastaiina@outlook.com
Gabriela Manzke Costa[203]
gabrielarmcosta@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem o propósito de apresentar a estruturação dos Estágios Obrigatórios Supervisionados dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense Campus Pelotas-Visconde da Graça. Para tanto, discutiu-se as exigências nacionais direcionadas aos Estágios nos cursos de formação inicial de professores. Através de uma pesquisa qualitativa envolta por uma análise documental, foi possível identificar as eficiências dos EOS dos cursos em questão.

Palavras-chave: formação, legislação, professores.

Introdução

Os Estágios são elementos importantes na construção do licenciando como professor. Através deles, os licenciandos podem entrar em contato com os contextos e desafios que a sua futura profissão envolve. Além disso, são espaços que permitem que o futuro professor, conheça as bases de sua formação.

Atualmente, muitas são as discussões acerca dos componentes curriculares previstos para os cursos de Licenciatura, mas são poucas as vezes que os Estágios são apresentados como disciplinas estruturadas e com carga horária distribuída adequadamente, a fim de auxiliar o licenciando nas atividades de Estágio.

À vista disso, com a finalidade de complementar as discussões deste feito, será apresentado um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), elaborado por uma acadêmica do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul) Campus Pelotas-Visconde da Graça (CaVG), o qual abrangeu as discussões voltadas aos Estágios Obrigatórios Supervisionados (EOS) dos Cursos de Licenciatura em Ciências

[202] Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul) Campus Pelotas-Visconde da Graça (CaVG).
[203] Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora IFSul/CaVG.

Biológicas, Física e Química do CaVG. Nesse sentido, este trabalho apresentará os EOS dos cursos mencionados acima. Além disso, a discussão será complementada com a legislação nacional direcionada aos Estágios nos cursos de formação inicial de professores.

Os Estágios nos Cursos de Licenciatura

Os Estágios permitem a aproximação do licenciando com a sua futura profissão, como também, o conhecimento pela realidade na qual está e será inserido. Os Estágios criam espaços que permitem a reflexão dos acadêmicos, além disso, os estagiários possuem a possibilidade de compreenderem a sua identidade profissional (PIMENTA, LIMA, 2017, p. 105).

Nesse sentido, os Estágios podem ser compreendidos como ações supervisionadas, as quais deverão ser realizadas dentro de um ambiente de trabalho, com o objetivo de apresentar a realidade da profissão para o estagiário, preparando-o para o mercado de trabalho. Nos cursos superiores, o Estágio faz parte do PPC do curso, entretanto, dependo da modalidade de ensino, será obrigatório ou não (ZABALZA, 2014, p. 38). Todavia, em vista aos cursos de Licenciatura, os Estágios serão sempre obrigatórios (BRASIL, 2015, p. 12).

A Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015, “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015, p.1).

O documento mencionado acima, em seu capítulo V, art. 13, § 1º, deixa claro que devem ser dedicadas 3.200 horas para os cursos de formação inicial de professores; carga horária distribuída em, no mínimo, 8 semestres e 4 anos. Desta carga horária total, 400 horas devem ser dedicadas para os Estágios Supervisionados, “na área de formação e atuação na educação básica,

contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição" (BRASIL, 2015, p.11).

Esta resolução, capítulo V, art. 13, § 6º, menciona que o "estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das Licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico" (BRASIL, 2015, p. 12).

Metodologia

Com o intuito de analisar, compreender e apresentar a organização curricular dos EOS do CaVG, necessitou-se realizar uma pesquisa qualitativa, isto é, na pesquisa qualitativa "costuma-se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride, o que faz com que a ordenação lógica do trabalho torne-se significativamente mais complexa" (GIL, 2002, p. 96).

Nesse sentido, realizou-se uma análise documental, que conforme Gil (2002, p. 46), nesta categoria pode-se enquadrar-se os "os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc".

O documento analisado foi o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do ano de 2018, da Licenciatura em Ciências Biológicas do CaVG; com ênfase, apenas, nos trechos alusivos às bases dos EOS, as quais apresentam-se comuns para as três Licenciaturas do CaVG. Dessa forma, cabe ressaltar que não houve necessidade de analisar tais trechos do PPC dos cursos de Licenciatura em Física e Química.

Os Estágios Obrigatórios Supervisionados nas Licenciatura do CaVG

No que diz respeito aos EOS, a seguir serão abordadas discussões acerca dos trechos analisados do PPC (2018) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CaVG. Cabe ressaltar que a maioria das informações disponibilizadas foram encontradas no Regulamento Geral de Estágio Obrigatório Supervisionado, documento anexado ao PPP analisado.

Os objetivos dos EOS do CaVG consistem em desenvolver as competências profissionais básicas, do licenciando, para a futura atuação no ensino básico (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2018).

O PPC analisado, além de denominar o Estágio Circular como Estágio Obrigatório Supervisionado, expõe que o mesmo terá a duração mínima de 405 horas e poderá ser realizado a partir do sexto semestre do curso de Licenciatura (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2018).

A carga horária voltada aos EOS será distribuída nas disciplinas de EOS I, EOS II, EOS III e EOS IV, realizados respectivamente no sexto, sétimo, oitavo e nono semestre do curso (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2018). O quadro 1, a seguir, apresenta informações relacionadas ao semestre de realização dos EOS, carga horária, modalidade e disciplina de atuação na educação básica.

*Quadro 1: Estrutura * ARABIC apresent*

Disciplina	EOS I	EOS II	EOS III	EOS IV	
Semestre	6º	7º	8º	9º	
Carga horária	90h	105h	135h	75h	
Modalidade de atuação	6º, 7º ou 8º ano do Ens. Fundamental	9º ano do Ens. Fundamental	Ens. Médio	Anos Finais do Ens. Fundamental ou EJA	Ens. Médio, Ens. Médio Integrado ou EJA
Disciplina de atuação	Ciências	Ciências	Específica de Formação (Bio., Fis., Quim.)	Ciências	Específica de Formação (Bio., Fis., Quim.)

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso (2018).

Como observado no quadro 1, acima, os licenciandos do CaVG podem ministrar, além da sua disciplina específica de formação, a disciplina de Ciências, uma vez que possuem formação interdisciplinar, isto é, as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Fisíca e Química do CaVG estudam diversas disciplinas juntas. Esses componentes curriculares constituem o núcleo comum das Licenciaturas, o qual é desenvolvido durante os nove semestres de curso, com maior ênfase nos três primeiros (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2018).

A fim de compreender as atividades realizadas em cada EOS em relação as 405h de carga horária, observe o quadro 2, abaixo.

Quadro 2: Ampreender as atividadesperíodos de EOS

EOS	**Carga Horária**	**Ações desenvolvidas**		
EOS I	90h	50h destinadas a atividades de estudo, planejamento análise de documentos, observações do contexto escolar, participação em atividades, etc.	20h de planejamento	20h de regência
EOS II[204]	105h	55h destinadas a atividades de estudo, planejamento análise de documentos, observações do contexto escolar, participação em atividades, etc.	30h de planejamento	30h de regência
EOS III	135h	70h destinadas a atividades de estudo, planejamento análise de documentos, observações do contexto escolar, participação em atividades, etc.	35h de planejamento	30h de regência
EOS IV	75h	35h destinadas a atividades de estudo, planejamento análise de documentos, observações do contexto	20h de planejamento	20h de regência

[204] O Regimento de Estágio Obrigatório das Licenciaturas do CaVG, para o EOS II, apresentou 115 horas de ações desenvolvidas durante o Estágio. Entretanto a carga horária total apresentada foi 105 horas, que quando somada com a carga horária dos demais EOS, totaliza 405 horas.

		escolar, participação em atividades. etc.		
TOTAL	405h			

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso (2018).

Os EOS poderão ser realizados em instituições conveniadas ou não com o CaVG. Para realização do EOS, o licenciando deverá matricular-se na disciplina obrigatória de Estágio Supervisionado – Orientação Acadêmica, sendo assim, o aluno estará condicionado a desenvolver o Estágio Supervisionado – Supervisão Acadêmica. O Estágio Supervisionado – Orientação Acadêmica e o Estágio Supervisionado – Supervisão Acadêmica são dois componentes curriculares indissociáveis que compõe o EOS (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2018).

Em seguida, o aluno deverá, primeiramente, contatar o Núcleo de Apoio ao Estágio Docente das Licenciaturas (NAED), o qual é vinculado à coordenação destes cursos, com o intuito de informar-se sobre as informações e encaminhamentos dos EOS. Em seguida, junto à Coordenadoria de Serviço de Integração Empresa (COSIE), buscará a documentação necessária para desenvolvimento do Estágio. Em seguida solicitará a autorização da instituição concedente para realizar o Estágio. Por último, solicitará a liberação do Estágio para os professores regentes das disciplinas (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2018).

As orientações dos EOS deverão ser realizadas por dois professores do CaVG: um professor da área específica do curso (Ciências Biológicas, Física ou Química) e outro da área da Educação. Eles possuem, em média, uma hora de atendimento e acompanhamento semanal com cada licenciando em EOS (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2018).

A avaliação dos licenciandos, no EOS, ocorre por meio da escrita a respeito da observação do contexto escolar e demais atividades desenvolvidas; da entrega do planejamento das atividades de Estágio; pela entrega com antecedência, dos planos de aula; da entrega da ficha de análise do Projeto Pedagógico da Escola,

anexada ao relatório final de Estágio. O relatório, instrumento final de avaliação, construído pelo licenciando, deverá conter todas as informações relacionados ao EOS, como por exemplo, a apresentação da escola, fundamentação teórica, planos de aula, atividades desenvolvidas, instrumentos de avaliação, dentre outros. Além disso, a avaliação será dada, através da observação, por parte dos professores orientadores (CaVG) e supervisores (instituição concedente) sobre as ações do estagiário em sala de aula (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2018).

Considerações Finais

Os Estágios Obrigatórios Supervisionados, são elementos importantes para a construção da identidade docente. Essas atividades permitem que os licenciandos se aproximem do contexto pelo qual sua futura profissão está envolta.

Pode-se considerar que as Licenciaturas do CaVG, apresentam uma estruturação adequada para os seus Estágios. A carga horária total dos EOS dessa instituição abrange o total de 405 horas, sendo proposta pela legislação nacional o total de 400 horas de Estágio. Verificou-se que a carga horária dos EOS dessa instituição é distribuída em componentes curriculares compostos por orientação e supervisão acadêmica.

Além disso, percebe-se que com a criação do NAED, os licenciandos tem apoio e amparo durante a realização dos seus EOS, garantindo também, organização e estruturação para os EOS.

Por fim, pode-se expor, através da pesquisa realizada, que os EOS dos cursos de Licenciatura do CaVG apresentam sua estruturação, objetivos e realização conforme disposto na legislação nacional e que, além disso, desempenham papéis importantes quanto à inserção dos licenciandos no ensino básico.

Referências

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para

graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 20 mai. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: Ciências Biológicas. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-Grandense Campus Pelotas – Visconde da Graça, 2018.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ARTE E MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES PARA O ENSINO DE GEOMETRIA

Vanessa Silva da Luz[205]
vanessa.furg@hotmail.com
Miriã Diniz da Luz[206]
mihhdiniz123@gmail.com
Marília Nunes Dall'Asta[207]
mariliaasta@furg.br

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar as ações do Curso de extensão intitulado Arte e Matemática: possibilidades interdisciplinares para o ensino de geometria, que integra o Programa Arte e Matemática: possibilidades interdisciplinares na educação básica, o qual é vinculado ao Instituto de Matemática Estatística e Física – IMEF da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O curso tem por finalidade promover um espaço de reflexão sobre o ensino interdisciplinar entre a Arte e a Matemática oportunizando aos acadêmicos e aos professores a (re)construção do seu conhecimento matemático, de modo não abstrato, mas sim de forma contextualizada e agradável, instigando sua curiosidade para conhecer e avaliar os conceitos geométricos presentes no seu cotidiano. O curso é organizado de forma semipresencial. As atividades a distância são realizadas via plataforma Moodle e contemplam discussões de textos via fórum e planejamentos de atividades. Já nos encontros presenciais são realizadas oficinas pedagógicas nas quais são construídos materiais didáticos que auxiliam nas discussões e reflexões envolvendo o ensino de conceitos geométricos pela perspectiva interdisciplinar. O curso ainda encontra-se em andamento, deste modo destacamos como resultados iniciais o comprometimento e envolvimento dos cursistas, bem como a ampliação do espaço de discussão sobre o ensino interdisciplinar entre a Arte e Matemática para o ensino de geometria.

Palavras-chave: Formação docente, Diálogo, Reflexão.

Introdução

A Arte e a Matemática são áreas que nunca andaram em campos antagônicos, muito pelo contrário, suas relações e interconexões podem ser percebidas desde os primeiros registros históricos do homem. Essa influência mútua pode ser percebida desde o período pré-histórico em que o homem realizava

[205] Doutoranda do Programa de Pós Graduação Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Bolsista CAPES.
[206] Estudante de Graduação do Curso de Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Bolsista EPEC.
[207] Doutora em Educação em Ciências pela FURG. Professora do Instituto de Matemática Estatística e Física – IMEF da Universidade Federal do Rio Grande - FURG

registros nas cavernas para retratar suas ações como, por exemplo, capturas de animais, o que nos evidência que o homem começou a organização do seu entorno por meio da Arte e da Matemática. E essa ligação se estendeu ao longo da história, como podemos destacar grandiosas obras como, por exemplo, as monumentais pirâmides e gigantescas estátuas dos povos egípcios; o majestoso Parthenon e os belíssimos mosaicos do povo grego; o imponente Coliseu e as diversas construções com formas circulares dos romanos, dentre outros (FAINGUELERNT & NUNES, 2006).

Desta forma ao voltarmos nossos olhares para o ensino de Arte e da Matemática não podemos pensar nas mesmas como áreas divergentes, o que nos instiga a pensar o ensino de ambas sobre uma perspectiva interdisciplinar, pois o desenvolvimento do pensamento artístico e matemático é uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano. Desse modo, pensar o ensino de ambas as áreas do saber sobre uma perspectiva interdisciplinar implica (re)pensar a formação do atual e do futuro professor.

Assim o presente relato busca apresentar as ações desenvolvidas no Curso Arte e Matemática: possibilidades interdisciplinares para o ensino de geometria[208], que tem por objetivo promover um espaço de reflexão sobre o ensino interdisciplinar entre a Arte e a Matemática oportunizando aos acadêmicos e aos professores a (re)construção do seu conhecimento matemático,de modo não abstrato, mas sim de contextualizado e agradável, instigando sua curiosidade para conhecer e avaliar os conceitos geométricos presentes no seu cotidiano.

Referencial teórico

A necessidade de partilhar terras, construir casas, observar e prever os movimentos dos astros caracterizam as origens da Geometria (do grego medir a

[208] O Curso integra as ações do Projeto de Pesquisa Possibilidades para o Trabalho Interdisciplinar Entre a Arte e a Matemática: o que dizem os professores e os licenciandos? Projeto vinculado ao Instituto de Matemática, Estatística e Física – IMEF da FURG.

terra). Tais conhecimentos são utilizados há muitos séculos a.C., e pelo seu caráter perceptivo está longe de ser um conhecimento abstrato uma vez que a geometria, segundo Bicudo “não existe dentro da esfera subjetiva do ser conhecedor, mas ela está objetivamente presente no mundo para ser vista e compreendida por qualquer um” (1989, p.54).

Tais compreensões nos instigam a refletir sobre o processo formativo dos professores. Pois para realizar as conexões da geometria com o contexto é preciso que o professor esteja disposto a romper com o ensino que trabalha com a exaustão de reproduções de fórmulas e exercícios sem um processo reflexivo. Destacamos que não estamos excluindo a importância e a relevância das fórmulas e da sistematização, mas é essencial que o ensino não seja centralizado nessas ações, sem espaço para o processo de criação.

E é pensando no processo de criação que a Arte por sua vez, aparece de forma espontânea na relação entre as formas que constituem o estudo da Matemática, surgindo assim a necessidade de agregar estas duas áreas do conhecimento como uma possibilidade de promover aprendizagens mais contextualizadas e significativas para a vida de cada sujeito. A utilização das formas geométricas nessas duas áreas tem como objetivo instigar o educando a perceber, compreender, contemplar, observar, descobrir, reconhecer, visualizar, examinar, ler e olhar, promovendo assim a identificação de objetos simples e a utilização dos símbolos para conceituar, em outras palavras transformando indivíduos visualmente alfabetizados, visto que a Arte não é apenas básica, mas fundamental e de grande importância no aprendizado e no desenvolvimento do pensamento visual e no conhecimento representativo que caracterizam a Arte.

De acordo com os estudos de Dondis (1997), o trabalho a partir da experiência visual humana é algo fundamental para o processo da aprendizagem, para que assim sejamos sujeitos capazes de entender o meio em que vivemos com condições de reagir a ele, transformando assim a aprendizagem da Matemática algo mais atrativo, dinâmico e contextualizado, no qual os estudantes terão a oportunidade de explorar suas potencialidades artísticas agregadas a situações de provocação e instigação na construção de conhecimentos matemáticos.

Assim na busca por um processo de ensino mais dinâmico, encontramos no acoplamento entre as duas áreas do saber, Matemática e Artes uma boa oportunidade para trabalhar de forma interdisciplinar o ensino de geometria. Segundo Fainguerlernt e Nunes (2006) as riquezas dos detalhes de trabalhos artísticos oferecem grandes vantagens didáticas - pedagógicas para o estudo da Matemática. De modo que vivemos em um mundo de formas e imagens, possuindo assim um campo de exploração de situações que podem ultrapassar os limites sequenciais de cada disciplina.

Através do trabalho interdisciplinar, poderemos fazer da sala de aula um espaço mais colaborativo, no qual estudantes e professores aprendem em comunhão a olhar por múltiplas formas para diversos objetos ou conceitos formais de cada disciplina, para Brasil (2002),

> A relação entre as disciplinas tradicionais pode ir da simples comunicação de ideias até a interação mútua de conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e analise de dados. Ou pode efetuar-se, mais singelamente, pela constatação de como são diversas as várias formas de conhecer. Pois até mesmo essa 'interdisciplinaridade singela' é importante para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes (p. 88).

Ressaltamos que nós educadores, devemos estar atentos a estas mudanças indo à busca, de uma constante atualização de nossos conhecimentos para que exista entre educador e educando o compartilhar natural de experiências em sala de aula, assim sendo, é necessário que se faça constante o aprimorar de nossas práticas de ensino, e desta forma continuar capazes de proporcionar uma educação de qualidade e que realmente seja relevante para a vida de cada sujeito.

De tal maneira ao pensar o ensino de geometria pelo olhar da interdisciplinaridade é compreender o processo educativo como uma rede de conexões para melhor compreender a realidade. Neste movimento, os saberes docentes necessitam se transformar o que pode configurar uma tarefa bastante

complicada, uma vez que para Tardif (2002) nós atribuímos a noção de saber um sentido bastante amplo que agrega os conhecimentos e as competências, o saber-ser e o saber-fazer, os quais precisam se adequar as necessidades individuais e coletivas impostas para a vida em sociedade.

Desta forma, qualquer atividade fundamentada neste tipo de metodologia deve ser muito bem planejada, uma vez que qualquer atividade de intervenção na escola seja qual nível for que não parta do que já existe que procure romper com o passado das práticas realizadas, que desorganize que desconsidere os conteúdos tradicionalmente trabalhados tende à falência, pois rompe com o movimento natural da história (FAZENDA, 2011).

Assim, é necessário que as ações interdisciplinares se constituam através de parcerias, buscando construir possibilidades através do que já existe, para que desta forma cooperativa possam assumir um compromisso com a transformação da atual estrutura curricular nos espaços educativos. Parcerias estas entre diferentes instituições e entre seus próprios professores os quais muitas vezes não estão abertos ao diálogo e a colaboração.

> A parceria, pois, como fundamento da interdisciplinaridade surge quase como condição de sobrevivência do conhecimento educacional. Na medida em que acreditamos que o educador precisa estar sempre se apropriando de novos e múltiplos conhecimentos, verificamos que o tempo para isto é curto, assim como curta é a vida. A vida, entretanto, prolonga-se na confluência das outras tantas vidas, que também são curtas, que também são breves, mas que na sua confluência podem se alongar, se eternizar (FAZENDA, p. 85, 2011).

Neste sentido, para que o professor possa adotar a metodologia interdisciplinar em sua sala de aula, é preciso antes de qualquer ação, que este educador perceba-se interdisciplinar, ou seja, saiba reconhecer e identificar a multiplicidade de fatores internos e externos que o constituem como ser humano e como sujeito social (FAZENDA, 2011). A construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade da efetivação de compartilhamentos intersubjetivos.

Diante do exposto é que este curso de extensão propõe-se a desenvolver atividades que buscam um aprofundamento teórico bem como a articulação com a

prática através da realização de oficinas pedagógicas que visem o envolvimento dos graduandos em propostas diferenciadas de ensino, aprendendo a trabalhar com os conceitos abstratos da Matemática, e em especial da Geometria, de forma mais contextualizada, facilitando sua compreensão.

Metodologia

O curso é realizado na modalidade semipresencial, de modo que sua organização está estruturada em 30horas a distância e 20 horas presenciais. As atividades a distância são realizadas via plataforma Moodle e contemplam discussões de textos via fórum e planejamentos de atividades. As Figuras 1 e 2 apresenta um recorte do AVA.



Figura 1: Apresentação do curso



Figura 2: Participação no Fórum

A parte presencial compreende a realização de cinco (5) oficinas que são realizadas aos sábados pela manhã na FURG. Nas oficinas, são construídos materiais didáticos que auxiliam nas discussões e reflexões envolvendo o ensino e a aprendizagem de conceitos geométricos pela perspectiva interdisciplinar.

A equipe do curso é constituída por licenciados e licenciandos de ambas as áreas do conhecimento. O público inicialmente estava voltado para os estudantes e professores das áreas de Arte e Matemática, porém tivemos uma demanda significativa de acadêmicos do curso de Pedagogia, e ampliamos as vagas. Hoje o curso atende professores da rede estadual, e estudantes de várias licenciaturas, como Artes, Matemática, Português, Pedagogia, sendo ofertadas 50 vagas. Na Figura 3 apresentamos dois dos materiais construídos.

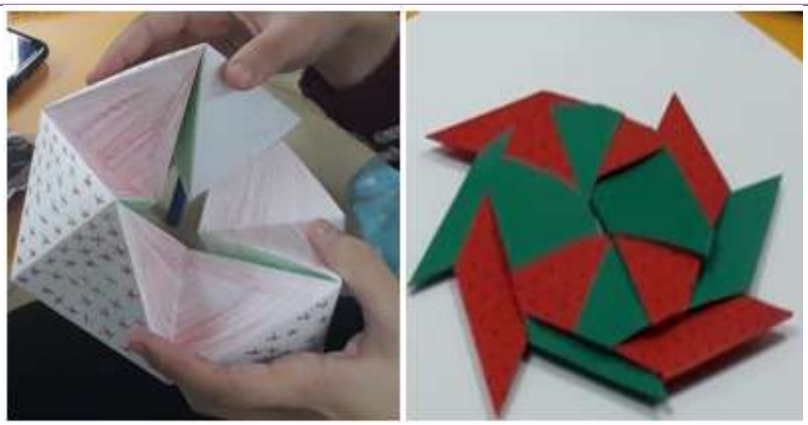


Figura 3: Calendociclo e Octógono Estrelar

O encerramento do curso está previsto para o início do mês de agosto de 2019. Após o encerramento o grupo irá se dedicar para realizar as análises das participações nos fóruns e dessa forma compartilhar por meio de artigos as contribuições e reflexões estabelecidas ao longo do curso.

Considerações Iniciais

A Matemática e a Arte trabalhadas de forma interdisciplinar podem andar juntas no processo de ensino fazendo da escola um espaço cooperativo entre seus professores, os quais poderão assumir uma atitude investigativa e desafiadora sobre seus fazeres e saberes.

O grupo tem consciência de que os encontros não devem ser vistos como modelos e métodos que são diretamente aplicáveis em sala de aula, devem ser encarados como um espaço de discussão e reflexão sobre a prática docente o que possibilitará o compartilhamento de experiências educacionais e ressignificação de saberes relacionados ao ensino de geometria.

Diante do apresentado, surge a motivação para desenvolver um trabalho fundamentado pela metodologia interdisciplinar, ou seja, um trabalho que venha ao encontro de criar diferentes possibilidades, uma vez que o fato de que falar sobre

interdisciplinaridade não é estabelecer modelos, mas sim construir possibilidades que se iniciam no pesquisado e transformam-se a partir dele em múltiplas formas e atos (FAZENDA, 2011), favorecendo através da realização de um programa de extensão o fortalecimento da relação Univesidade-Escola.

Referências

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a "Origem da Geometria". *In*: **REUNIÃO SOC. EST. & PESQ. QUAL.** Set 1989. Disponível em: http://www.sepq.org.br. Acesso em 10 mai. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo, Martins Fontes, 2ª ed.1997.

FAINGUELERNT, Estela; NUNES, Katia. **Fazendo arte com a matemática**. 1ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História**. Teoria e Pesquisa. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

INTERLOCUÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A DOCÊNCIA EM FOCO

Veronica Cunha Barcellos[209]
veronicacunhabarcellos@gmail.com
Daniele Simões Borges[210]
daniele.uab@gmail.com
Gionara Tauchen[211]
giotauchen@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa de mestrado em andamento que esta sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Na referida pesquisa investigamos o fenômeno da avaliação educacional no contexto escolar a partir do olhar dos docentes, tendo como base teórica a Teoria das Representações Sociais de Moscovici, o presente artigo tem como objetivo problematizar as Representações Sociais a respeito da avaliação na educação básica.

Palavras-chave: prova; senso comum; escola;

Introdução

A avaliação tem como função auxiliar o educando na sua autoavaliação, levando-o a compreender sobre seus erros e acertos, a partir de um pensamento conjunto, que possibilitará o autoconhecimento e a busca por novos caminhos de realização.

Desta forma, é importante ressaltar que, na maioria das vezes, segundo Tardif (2011), os conceitos que os professores apresentam em relação à avaliação, estão associados às experiências que antecederam a sua prática e ou também a fatos que aconteceram durante sua formação e influenciaram diretamente a sua ação docente. Diante dessa constatação, podemos afirmar que as reflexões a cerca

[209] Mestranda em Educação; Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Rio Grande, Rio Grande do Sul e Brasil, trabalho referente a dissertação de mestrado
[210] Doutora em Educação em Ciências; Universidade Federal do Rio Grande - FURG; Rio Grande, Rio Grande do Sul e Brasil;
[211] Doutora em Educação em Ciências; Universidade Federal do Rio Grande - FURG; Rio Grande, Rio Grande do Sul e Brasil;

da representação social sobre a prática avaliativa dos professores esta imbricada nas suas práticas, referências e vivências dos docentes, e que esses saberes, foram elaborados socialmente por atravessamentos, simbolismos e interações construídas coletivamente ao longo da sua trajetória. Portanto intencionamos compreender a avaliação como um fenômeno de representação social. Nesta lógica, Rocha (2001, p. 32) afirma que "os fenômenos da representação social estão espalhados nas ideias e práticas individuais e coletivas, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias de interação social".

Para realizar este estudo faremos uso das ideias de Moscovici (2004, p. 72) para ele "a representação social é uma forma de conhecimento prático, elaborado e compartilhado no meio social, contribuindo à construção das visões e interações dos grupos".

Assim a pesquisa tem como objetivo geral **investigar e compreender as representações sociais que orientam os entendimentos e ações avaliativas dos professores que atuam na Educação Básica.**

Desenvolvimento

Este estudo refere-se a uma pesquisa qualitativa de caráter exploratória. Desse modo, para produção dos dados desta pesquisa, a entrevista semi estruturada será utilizada como instrumento.

Tendo explicitado a organização metodológica da pesquisa, delimitamos a produção dos dados empíricos com 8 (oito) professores que atuam em uma escola da rede pública da Educação Básica do município de São José do Norte, com experiência superior a cinco anos.

A partir da produção das informações e da transcrição das entrevistas, pretendemos utilizar como recurso para análise dos dados a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo.

Segundo Lefévre e Lefévre (2000) o DSC[212] é uma técnica de pesquisa qualitativa de análise de dados, ela surge para ser utilizada em pesquisas de

[212] Discurso do Sujeito Coletivo

opinião, representação social ou de atribuição de sentido, partindo de depoimentos ou outros materiais verbais.

Ou seja, o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) busca fazer um resgate da Representação Social (RS[213]), pois busca reconstruir tais representações mantendo a sua dimensão individual vinculada a sua dimensão coletiva.

Como resultado parcial o trabalho trás um pequeno recorte da analise do primeiro discurso dos professores sobre avaliação.

Avaliação classificatória à avaliação processual e contínua

Diariamente, em sala de aula, os professores precisam tomar decisões sobre suas aulas e alunos: apresentar ou retomar um conteúdo; a maneira de proceder à explicação, a construção de exercícios para os estudantes; os critérios para correção das tarefas; quais estratégias metodológicas poderão utilizar. Nesse sentido, entendemos que avaliar em sala de aula está para além da racionalidade técnica, dos instrumentos de recolhimento de informações, de olhar apenas para o passado. Para Sobrinho (2008, p. 193) avaliar é produzir sentidos “é prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos”. Assim, pensamos na avaliação como um componente de reflexão, portanto, não se encerra, não conclui, não define, “não explica definitivamente, não fecha as significações” (Sobrinho, 2008, p.197) de uma turma e de seus sujeitos envolvidos, enquanto forma de avaliação contínua. Com base nas representações sobre a avaliação do discurso dos professores investigados buscou-se analisar quais os instrumentos de avaliação mais utilizados por eles e percebeu-se que a prova continua sendo o instrumento preferido pela maioria. Ilustram tais considerações a partir de uma passagem do Dsc1, pois quando questionados sobre esta questão a maioria associa a aplicação de provas, para se chegar à mensuração do resultado final: “para mim, ainda é muito difícil

[213] Representações Sociais

desvincular a avaliação da prova, até para o aluno fica mais claro, quando tu dizes que vai fazer uma prova, pois ela já está perpetuada no processo avaliativo" (Dsc1).

Nesse sentido, Russel (2014, p. 19) coloca que "a mensuração é o processo de qualificar ou atribuir um número a um desempenho ou traço" e o exemplo mais comum de mensuração na sala de aula é a realização de uma prova, dar nota produz uma descrição numérica para o desempenho do aluno.

Ainda de acordo com Russel (2014) a prova é um procedimento sistemático formal usado para coletar informações sobre o desempenho dos alunos ou outras habilidades, e apesar de serem ferramentas importantes de avaliação, elas geralmente, são representadas por um número, ou conceito, para se atribuir um resultado, sendo também vinculada a uma visão classificatória da avaliação. "portanto eu vejo a prova como efetivação de uma avaliação formal um documento: visível e que sempre fez parte do processo avaliativo, que eu não consigo abrir mão" (Dsc1). Para Sobrinho (2008, p. 202) "essas verificações, constatações e medidas são praticadas há alguns séculos e, ainda que cumpram bem os objetivos, não são suficientes para a compreensão de uma realidade tão complexa como a educação".

Para incluir a avaliação no processo de aprendizagem entendemos que é preciso compreender que ela não se restringe aos elementos finais. Utilizar-se da prova como instrumento não é um caso negativo, mas quando esta se vincula a uma concepção pedagógica num viés positivista a avaliação educacional será baseada na técnica e a prova, por sua vez, é uma culminância do paradigma racionalista, logo sua aplicação é baseada como garantia de objetividade. Portanto, dentro desse cenário não será possível uma avaliação no processo de aprendizagem e sim uma avaliação para verificação da aprendizagem.

Assim, concordamos com Mc Donald (2002) ao ressaltar que a forma como a avaliação vem sendo realizada denota que ainda há uma falta de entendimento, tanto no que diz respeito à sua função, como à sua operacionalização, uma vez que o processo é usado, acentuadamente, para fins classificatórios e realizado mediante instrumentos que privilegiam a memorização. Segundo Perrenoud (1999) a prova, por exemplo, é uma maneira honesta, mas simplória, pois permite a um aluno que não compreendeu nada, não trabalhou antes e nada sabe pode se tornar um bom aluno após uma prova escrita ou oral.

O processo avaliativo se dá em um contexto, onde os sujeitos envolvidos se relacionam se comunicam, “é uma ação entre os sujeitos autônomos” (Sobrinho, 2008, p. 205), portanto, a partir do relato do Dsc1 “hoje eu tenho consciência que a prova é um instrumento que faz parte do processo avaliativo, e que a avaliação não pode ser representada apenas através de números, pois ela não é o fim do processo de ensino e aprendizagem” podemos observar que avaliação não é mais compreendida apenas como um fim, um número, uma classificação, mas também como diagnóstico da aprendizagem, um processo contínuo da pratica pedagógica. Observa-se que os professores entrevistados buscam um novo modelo de educação, de formação, de escola e de aluno. Uma vez que a educação não é mais um processo acabado, mas sim uma construção constante não apenas limitada ao período escolar; como afirma Hoffman (2001) ao dizer que a escola passa a ser um espaço dinâmico, com significado e vida próprios. Nesta escola o professor não é mais apenas transmissor de conteúdos, mas um mediador no processo de ensino e de aprendizagem, capaz de questionar, refletir e mudar suas ações.

Assim compreendemos que a avaliação serve de instrumento para o professor repensar sua prática, contribuindo para uma posterior mudança da sua ação docente e de suas concepções, a partir de um olhar interior que se reflete no exterior, na relação professor-aluno, na sua prática pedagógica, no sentido dado por Cunha (1998, p. 82) como “a prática refletida”, concebida em unidade com a teoria, “a ação que subsidia o pensamento para a construção de novas ideias e diferentes intervenções da realidade”.

Aqui se percebe a contradição entre o discurso e a prática que se efetivam no dia a dia da sala de aula. Tais conhecimentos contribuem para a formação do ser humano em diferentes aspectos: sociais, emocionais e culturais, que de algum modo influenciam na sua relação com o outro, uma vez que, cada ato individualizado deve ser realizado em prol do bem comum, e que de uma forma ou de outra sentimos seu efeito positivo ou negativo. A avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto não pode ser realizada apenas ao final do

processo, sob pena de perder seu propósito. Isso revela que a avaliação se inscreve também em campos de valores, de concepções e de expectativas pessoais e coletivas. Como afirma Machado (2013, p. 09) “a avaliação é antes de mais nada, um conceito, um conjunto de conceitos, uma construção conceitual, os avaliadores estão rodeados por varias camadas de conceitos”, existem os conceitos escondidos, os das representações das culturas, dos debates, tem também aqueles conceitos considerados pragmáticos, como os das representações operacionais e os conceitos específicos como os dos critérios e indicadores avaliativos, ambos usados em situações do plano teórico e metodológico. E como afirmam Guba e Lincoln (1989, apud Machado, 2013) não há uma forma correta e única de definir avaliação, uma vez que as concepções de avaliação são “construções mentais” dos sujeitos envolvidos no processo.

Percebe-se que os professores pesquisados vão além das práticas habituais como classificatória e seletiva, apresentando dicotomia entre o pensar e agir dos mesmos, onde demonstraram conhecimento teórico sobre o assunto, acreditando ser necessária uma mudança de postura, considerando que sua prática atende as necessidades educativas atuais. Desse modo, as diferentes concepções de avaliar conhecidas e enraizadas pelos docentes participantes começam a contemplar uma avaliação com enfoque formativo, uma vez que, suas ações avaliativas são advindas da concepção de ensino aprendizagem, sobre a qual conduzem sua prática.

Considerações Finais

Buscar conhecer o modo como um grupo de professores, constrói seus saberes, em relação aos aspectos pedagógicos da sua prática docente permite identificar quais saberes que essa população possui, como é que esses saberes foram construídos nas relações interpessoais em cada momento histórico e quais são os códigos e as regras culturais desta comunidade. As RS problematizam os fenômenos que nos parecem naturalizados. Estuda-la permite compreender e identificar como ela atua na motivação dos professores ao fazer uma escolha para avaliar o estudante. Ao olhar a avaliação pelo viés das RS permitirá compreender as práticas avaliativas escolares e se estas ainda estão ligadas a um modelo tradicional

de educação, que consiste apenas classificar e seriar os estudantes, e quais os conceitos de avaliação estão presentes nas situações de ensino da educação básica dos professores e como eles os re-significam no contexto do ensino escolar.

Referências

GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. **Effective evalution.** San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1989.

HOFFMANN, J. M. L **A avaliação enquanto construção do conhecimento.** Porto Alegre: Educação e Realidade, 2001.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C; TEIXEIRA, J. J. V. *O discurso do sujeito coletivo:* uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

MACHADO, Eusébio André. 01. ed. Ramada: Edições Pedagogo, 2013.

Mc DONALD, B. C. Problemas na avaliação da aprendizagem escolar. **Revista Educação em Debate**, v. 01, nº 39, ano 21, 2002.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOBRINHO, José Dias. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis/BRA: Insular, 2002.

TARDIF, M. LESSARD, C. GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

OBSERVA: Rés, 2001.DOCENTE: UMA ETAPA A SER VIVENCIADA NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO SUPERVISIONADO

VIEGAS, ThaA ETAPA[214]
thaisviegas@msn.com
LOPES, Jéssica Blank[215]
jessblopes@hotmail.com
SANTOS, Raquel Lucques dos[216]
raquellucquesdossantos@gmail.com
COSTA, Gabriela Manzke[4]
gabrielarmcosta@gmail.com

Resumo: O presente artigo traz as impressões de uma aluna do Curso de Licenciatura em Química do Campus Pelotas – Visconde da Graça (CaVG), em seu Estágio Obrigatório Supervisionado I (EOS), obtidas através de uma Observação da Ação Docente (OAD), realizada em uma escola Estadual no Município de Pelotas. Do mesmo modo, procurou-se demonstrar os aspectos positivos e negativos a partir das vivências obtidas no EOS. Este trabalho está pautado em uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumento norteador da coleta de dados a observação, uma ficha que atentou para os objetivos pré-estabelecidos para aquela aula, estratégias metodológicas, interação do professor com o aluno, atividades propostas e o encerramento da aula. Observar uma turma a qual se pretende estagiar, faz com que seja possível refletir sobre as ações futuras no desenvolvimento do estágio, enquanto futuro professor.

Palavras-chave: Formação inicial, Licenciatura, IFSul/CaVG.

Introdução

O Estágio Supervisionado constitui uma das etapas mais importantes da vida acadêmica dos alunos de licenciatura (TARDIF, 2002). Dessa maneira, Estágio Supervisionado,

> [...] torna-se imprescindpervisionado, das etapas mais importantes da vida acadêmica dos alunos de licenciatura (TARDIF, 2002). G), dantes da graduação, uma relação próxima com o ambiente que envolve o cotidiano de um professor e, a partir desta experiência os acadêmicos começarão a se compreenderem como futuros professores, pela primeira vez encarando o desafio de conviver, falar

[214] Graduanda do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense Campus Pelotas "Visconde da Graça", publicação se trata de um recorte do artigo final do curso de Especialização em Ciências e Tecnologias na Educação, da mesma Instituição.
[215] IFSul CaVG – Colaboradora.
[216] IFSul CaVG – Colaboradora.
[4] IFSul CaVG – Orientadora.

> e ouvir, com linguagens e saberes distintos do seu meio, mais acessível à criança (PIMENTA, 1997).

Em concordância, Silva e Schnetzler (2008) apontam o Estágio Supervisionado como um espaço privilegiado de interface da formação teórica com a vivência profissional, por compor uma constante interação entre o saber e o fazer e os desafios acerca das vivências do cotidiano escolar.

Sob essa perspectiva, Paniago e Sarmento (2015) afirmam que, o Estvisionado como um espaço privilegiado de interface da formação teórem da docência profissional, por possibilitar a aproximação do formando com sua futura profissão.

O Estágio Obrigatório Supervisionado (EOS) é uma etapa obrigatória da formação inicial de professores, pois permite aos licenciandos um maior contato com a realidade escolar. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) Campus Pelotas – "Visconde da Graça" (CaVG) oferta três Cursos de Licenciatura, sendo eles: Ciências Biológicas, Física e Química.

Para isso, atenta-se ao cumprimento de algumas atividades previamente determinadas pelo Projeto Político de Curso (PPC) de cada Curso de Licenciatura. Este documento pode ser definido como:

> O planejamento geral que envolve o processo de reflexades previamente determinadas pelo Projfuncionamento e a proposta pedagógica da instituição. É um processo de organização e coordenação da ação dos professores. Ele articula a atividade escolar e o contexto social da escola. É o planejamento que define os fins do trabalho pedagógico (MEC, 2006).

Para os referidos cursos de Licenciaturas, estão previstos quatro Estágios Obrigatórios Supervisionados, sendo eles:

- EOS I: realizado no Ensino Fundamental, na disciplina de Ciências, podendo ser nos adiantamentos de 6º ou 7º ano.

- EOS II: realizado no Ensino Fundamental, na disciplina de Ciências, podendo ser nos adiantamentos de 8º ou 9º ano.
- EOS III: realizados no Ensino Médio, na disciplina correspondente à Licenciatura que está sendo cursada, independentemente dos adiantamentos.
- EOS IV: realizados preferencialmente na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), podendo ser na disciplina correspondente a Licenciatura e/ou em Ciências.

Para cumprir estes estágios, cinco atividades devem ser desenvolvidas, entre elas: a **observação da ação docente (OAD)**, a **análise da escola campo de estágio**, a **análise do Projeto Pedagógico e do Regimento da Instituição**, **planejamento e regência em sala de aula** e a **elaboração do relatório final**.

Nessa perspectiva, atenta-se aos objetivos de cada atividade. A **observação da ação docente** juntamente, a **análise da escola campo de estágio**, tem como objetivo propiciar ao aluno a vivência da rotina diária da escola que irá estagiar e então refletir para planejar a sua regência de classe.

Com a análise do Projeto Político Pedagógico e do Regimento da Instituição, pretende-se que o aluno conheça a proposta pedagógica da escola, a organização do seu espaço físico, suas relações com a prática educativa, o perfil populacional atendido pela escola, os objetivos e as finalidades do currículo. Para a regência em sala de aula, realiza-se um planejamento estruturado com base, em uma unidade temática, que abarca todos os conteúdos do estágio, onde, essa unidade apresenta-se como uma proposta que enxerga o estágio como um todo.

Posteriormente, as aulas são planejadas semanalmente, sendo construídos planos de aula individuais, de acordo, com a estrutura da unidade temática, sob a orientação dos professores do CaVG, em encontros semanais na disciplina de EOS.

Ao final da regência de classe, os alunos devem compilar todas as atividades durante o estágio e construir o relatório final do estágio que será avaliado e atribuída a nota final da disciplina.

Por se tratar da ação inicial do estágio, a **observação da ação docente** permite ao licenciando refletir sobre a sua prática profissional antes mesmo de iniciar a regência.

Deste modo, este trabalho tem como objetivo abordar as impressões da observação da ação docente realizada por um aluno do Curso de Licenciatura em Química do CaVG em seu Estágio Obrigatório Supervisionado I.

Metodologia

Para desenvolver este trabalho, optou-se por uma abordagem qualitativa por não ter a preocupação com a representatividade numérica, pois abarca um universo de significados, motivos, inspirações, valores e atitudes correspondendo a uma análise mais profunda das relações. Ainda assim, a abordagem qualitativa é reconhecida por aprofundar-se em um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2001).

Para obtenção de dados, optamos pela observação descrita por Lüdke e André (2013), onde apontam esta como uma proposta de aproximação da perspectiva dos sujeitos, pois, à medida que o observador acompanha as experiências diárias dos sujeitos, torna-se possível compreender suas realidades e ações.

Para sua realização, entende-se, como fundamental que o pesquisador oriente sua observação em torno de alguns aspectos, de modo a evitar um amontoado de informações irrelevantes e, nem deixe de obter dados relevantes, possibilitando uma análise mais completa (LÜDKE e ANDRÉ, 2013).

A observação da ação docente foi realizada tendo como diretriz um roteiro previamente disponibilizado na organização da disciplina de EOS.

O roteiro utilizado para direcionar a observação, continha 14 perguntas, nas quais, versavam sobre os objetivos pré-estabelecidos pelo professor efetivo para aquela aula, estratégias metodológicas pelo docente, interação do professor com o aluno, as atividades propostas, bem como, o encerramento da aula.

Resultados e discussões

O Estágio Obrigatório Supervisionado I estabelece aos discentes algumas atividades, neste trabalho destacamos a observação da ação docente, levando em consideração os objetivos propostos para aquela aula, as estratégias metodológicas, inclusive, de a forma como será proposta a interação entre professor e aluno.

A partir das perguntas delimitadas no roteiro, percebeu-se os objetivos determinados para aquela aula, no qual, pretendia que os alunos compreendessem a importância da taxonomia para o dia-a-dia e também, soubessem identificar os nomes científicos.

A metodologia utilizada para realização da aula, foi a exposição de conteúdos em quadro branco e a estratégia traçadas para mensurar a concretização dos objetivos propostos, foram a retomada de conceitos prévios com os alunos.

Prosseguindo com a observação, há um questionamento acerca da relação entre os objetivos propostos pela professora com o que realmente aconteceu.

Percebeu-se que os objetivos propostos pela professora eram bem definidos, no entanto, a docente foi interrompida logo no início de sua aula, precisando se ausentar por um longo espaço de tempo. Neste período, seus alunos ficariam sem atividades, sendo solicitado à licencianda, que ela assumisse a regência da turma mesmo sem suporte para tal.

Dessa maneira, percebe-se:

> Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento entanto, a docente foi interrompida logo no início de sua aula, precisando se ausentar por um longo espaço de tempo. Neste período, seus alunos tuação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível.” (SCHMITZ, 2000).

Em conformidade, Fusari (2008) afirma que, a ausência de um processo de planejamento de ensino na escola, juntamente às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes em seu trabalho tendem a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Sob este ponto de vista, entende-se:

> Responsabilidade docente, em todos os nue, a ausência de um processo o, é, incontestavelmente, essencial e evidente na vida de um estudante universitário, no seu presente como estudante, e no seu futuro como integrante da sociedade. O professor deve questionar a sua atuação, avaliar sempre seu papel social e assumi-

> lo, sem tentar se isentar quando seus alunos não respondem ao esperado (GARDIN e REALI, 2006).

Entende-se acerca destas considerações a importância de uma reflexão sobre a prática na formação do professor, no qual, no decorrer de seus estágios pensam e repensam sobre suas práticas, sobre suas ações com seus alunos, quais conteúdos escolher e, refletindo sobre o que é mais adequado para cada momento (IMBERNÓN, 2001).

Sendo assim, com base nas percepções obtidas acerca da observação da ação docente, percebeu-se a ausência de professores de Ciências na escola, no qual, fazem uso dos estagiários dos Cursos de Licenciatura como forma de preenchimento no quadro de professores. No entanto, estes professores em formação, acabam assumindo turmas, por vezes, sem o cumprimento de algumas etapas exigidas pela Instituição de origem que são fundamentais para o compreendimento e o preparo para a docência.

Portanto, situações como esta, podem gerar frustrações nos discentes, pelo fato de assumir as responsabilidades no papel de um professor regente buscando preencher a defasagem de professores nas escolas.

Considerações finais

Compreende-se o Estágio Obrigatório Supervisionado como uma das etapas de maior auxílio na construção da formação como professor a partir das experiências obtidas. Deste modo, observar a turma no qual pretende-se estagiar, torna possível refletir sobre o fato de que o professor deve estar em constante reflexão sobre sua prática.

Momentos como este, são singulares, portanto, esta observação contribuiu veementemente para a formação deste discente enquanto professor, pois, foi possível perceber as estratégias propostas pela escola em momentos de dificuldade, proporcionando um enorme aprendizado enquanto professor em formação.

Referências

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas.** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov. br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em 30 de maio de 2019.

GARDIN, D. A. O.; REALI, K. M**. A responsabilidade docente: princípio na formação profissional do cidadão.** Revista Eletrônica Lato Sensu, v. 2, n. 1, p. 1-29, 2007.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional - formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educar na diversidade: material de formação docente.** 3 ed Brasília: MEC/ SEESP, 2006. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 03 de junho de 2019.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. J. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. **Revista Educação em Questão.** 2015 Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8521/6166.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo/BRA: Cortez, 2017.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C., **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SCHMITZ, Egídio. **Fundamentos da Didática.** 7ª Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

SILVA, R. M.; SCHNETZLER, R. P. **Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas.** Química Nova, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

NIVELAMENTO ACADÊMICO: PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Jaison Marques Luiz[217]
jaisonmarkss@gmail.com
Rafael Silveira da Mota[218]
rafa.motta92@gmail.com
Veronice Camargo da Silva[219]
veronice-silva@uergs.edu.br

Resumo: Sabe-se que os enfrentamentos das universidades não são de hoje e, com cortes nos investimentos, o cenário da educação se estreita cada vez mais, além da precariedade dos espaços e a sobrecarga dos professores. Para confirmar o exposto, acrescenta-se que o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) apresentou o decreto 9.741, em edição extraordinária no Diário Oficial da União, o qual contingenciou 29.582 bilhões do orçamento federal de 2019. Com isso, a educação perdeu 5.839 bilhões, cerca de 25% a menos do estava previsto, somado às pastas da educação, da saúde e da cidadania (ANDES, 2018). Não bastando esses cortes, a PEC 241/2016 foi aprovada, ocasionando no congelamento da educação por 20 anos. Neste mesmo momento, estudantes ingressam no contexto universitário, muitas vezes, em cursos que apresentam seus currículos engessados, os quais não oportunizam ao aluno a construção de um perfil profissional. Sem deixar de mencionar que, em alguns casos, os universitários demonstram lacunas entre o ensino médio e superior, apresentando um estranhamento referente à realidade institucional, tanto em exigências de leituras textuais, que envolvem as práticas de letramentos, quanto na adequação de normas. Dito isto, o objetivo geral deste trabalho é de analisar de que forma a universidade pode colaborar no processo de inserção e possibilitar a permanência dos discentes/ingressos do curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública, localizada na região da campanha. Deste modo, os objetivos específicos constituem-se em: investigar como um projeto de extensão de nivelamento acadêmico pretende oferecer ao ingressante a busca pela qualidade e permanência do mesmo; e identificar quais as contribuições e relevâncias os acadêmicos participantes do curso percebem ao participarem de projetos com essa perspectiva.

[217] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), o trabalho é produto de um projeto de extensão do Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: Linguagens e Letramentos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), unidade Bagé/RS.

[218] Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o trabalho é produto de um projeto de extensão do Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: Linguagens e Letramentos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), unidade Bagé/RS.

[219] Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), o trabalho é produto de um projeto de extensão do Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: Linguagens e Letramentos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), unidade Bagé/RS.

Como metodologia utilizou-se uma pesquisa qualitativa, de cunho documental e de natureza aplicada. Foram analisadas avaliações acerca do curso, feitas pelos participantes ao final de cada edição, partindo da primeira até a terceira, que ocorreram nos anos de 2016, 2017 e 2019. Salienta-se que no ano de 2018 não houve coleta de dados, pois a universidade, objeto de análise, não disponibilizou vagas para ingressantes na graduação. Como critérios à seleção dos sujeitos, foram analisadas respostas de 84 acadêmicos participantes, de um total de 120 alunos convidados. A proposta do curso de extensão de nivelamento acadêmico foi motivada a partir de discussões e estudos sobre letramentos acadêmicos que eram/são realizadas no grupo de pesquisa, composto por pesquisadores e acadêmicos regulares do curso. Nesse sentido, em parceria com os professores do curso, o mesmo foi idealizado com intuito de auxiliar no desenvolvimento das práticas pedagógicas, a partir da compreensão dos Novos estudos dos Letramentos. O projeto apresenta resultados parciais, uma vez que sua última edição ainda está em andamento. Por fim, destaca-se que, pelas avaliações dos sujeitos analisados, o ensino superior causa estranhamentos por muitos universitários com relação à leitura e à escrita acadêmica e o curso de nivelamento demonstrou oportunizar aos discentes a desmistificação das barreiras impostas, assim como auxiliá-los na realização das atividades a serem desenvolvidas no decorrer da sua trajetória acadêmica.

Palavras-chave: Universidade, Ingressantes, Formação Discente.

Introdução

Quando se refere ao acesso à universidade, remete-se a várias sensações boas e ao mesmo tempo angustiantes, pois este desafio pode estar sendo colocado à prova os sonhos, metas e trajetória profissional de quem busca ocupar este espaço. Desse modo, o começo pode parecer nebuloso para muitos, pois é uma mudança brusca do ambiente escolar para o universitário, tanto em leituras e escritas, quanto em produções.

Oliveira, Souza e Dias (2016), contribuem com esta afirmativa, salientando este processo de mudanças, comentando a expectativa desta nova realidade.

> Os indivíduos, ao receberem a notícia de aprovação no Ensino Superior, começam a imaginar como será o seu relacionamento com os novos colegas e professores, como lidarão com as demandas acadêmicas e como poderão usufruir da estrutura e das atividades que essa nova instituição oferecerá. (OLIVEIRA; SOUZA; DIAS, 2016, p. 44).

É notória a expansão das universidades, visto que o Censo da Educação Superior de 2017, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), aponta o número de universidades públicas e privadas na contemporaneidade, destacando o número de universidades estaduais representadas por 5,1% das universidades públicas, num total de 12,1%. Paralelo a isso, pode-se questionar se as universidades estão preparadas para receber estes alunos e contemplar todas as realidades das quais estes provêm, amenizando, muitas vezes, as dificuldades apresentadas por estes.

Voltando para o contexto das universidades públicas, encontra-se a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), e dela originou o projeto de extensão intitulado “Letramentos Acadêmicos como Nivelamento Educacional para Ingressantes no Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia”.

A proposta deu-se, por meio da demanda dos próprios alunos, pois os mesmos enfrentaram dificuldades nessa nova realidade, com objetivo de colocar os alunos ingressantes da graduação em contato com as formas de Letramentos Acadêmicos, através dos conceitos de Lea & Street (1999) sobre os modelos de habilidades, de socialização e de Letramentos Acadêmico.

Destaca-se que o referido projeto está em sua terceira edição, que ocorreram nos anos de 2016, 2017 e 2019. Nesse sentido, num movimento investigativo por parte dos ministrantes, questionou-se como a UERGS se prepara para receber os ingressantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, na unidade Bagé, visando atendê-los de forma clara, proporcionando-lhes o acesso, a permanência e a qualidade.

Diante deste questionamento acima, menciona-se que muitos estudantes ingressam no contexto universitário, por vezes, em cursos que apresentam seus currículos engessados, os quais não oportunizam ao aluno a construção de um perfil profissional. Sem deixar de mencionar que, em alguns casos, os acadêmicos demonstram lacunas entre o ensino médio e o superior, apresentando um estranhamento referente à realidade institucional, tanto em exigências de leituras

que envolvem as práticas de letramentos, quanto no uso de normas previstas para este espaço.

Dito isto, o objetivo geral deste trabalho foi analisar de que forma a universidade pode colaborar no processo de inserção e possibilitar a permanência dos discentes/ingressos do curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública, localizada na Região da Campanha.

Deste modo, os objetivos específicos constituíram-se em: investigar como um projeto de extensão de nivelamento acadêmico pretende oferecer, ao ingressante, a busca pela qualidade e permanência do mesmo; e identificar quais as contribuições e relevâncias que os acadêmicos participantes do curso percebem ao participarem de projetos com essa perspectiva.

Sendo assim, para melhor elucidar este projeto, no tópico a seguir, contextualizou-se a realidade das universidades e o perfil dos ingressos que chegam até as IES, por meio da metodologia e da discussão dos dados, relacionando-os ao projeto de extensão da referida instituição, visando responder aos objetivos deste trabalho.

Desenvolvimento

Na maioria das vezes, as instituições de ensino superior (IES) não proporcionam vivências para que este aluno, em sua metamorfose, entenda o funcionamento da universidade num primeiro acolhimento. Este aluno, por vezes despreparado, acaba sendo forçado a descobrir o que a mesma oferta, assim como seu funcionamento, seus projetos, grupos de pesquisa, estudos ou inserções com a comunidade.

Para Oliveira, Santos e Dias (2016) a falta de acolhimento na vida do acadêmico pode vir acarretar um desinteresse por parte do mesmo, na relação do comprometimento o que, nos dizeres dos autores, pode:

> Impactar os jovens ingressantes na universidade, sem saber o que irão encontrar durante a trajetória acadêmica e, também, que a instituição pode estar falhando no desempenho do seu papel, especialmente no que se refere à transmissão de informações e suporte aos alunos. (OLIVEIRA, SANTOS E DIAS, 2016, p. 50).

Na perspectiva de justificar a falta dessa iniciativa de acolhimento, sabe-se que os enfrentamentos das universidades não são de hoje e, com os cortes nos investimentos, o cenário da educação se estreita cada vez mais, além da precariedade dos espaços e a sobrecarga dos professores nestes ambientes universitários.

Para confirmar o exposto, acrescenta-se que o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) apresentou o decreto 9.741, em edição extraordinária no Diário Oficial da União, o qual contingenciou 29.582 bilhões do orçamento federal de 2019. Com isso, a educação perdeu 5.839 bilhões, cerca de 25% a menos do estava previsto, somado às pastas da educação, da saúde e da cidadania (ANDES, 2018). Não bastando esses cortes, a PEC 241/2016 foi aprovada, ocasionando no congelamento da educação por 20 anos.

Embora estes sejam aprovados e efetivados, não podemos deixar de oferecer propostas inovadoras, que busquem contribuir e transformar a atual realidade, indo de contramão a tudo isso, por meio da oferta de propostas como o curso de extensão de nivelamento acadêmico, a qual foi motivada a partir de discussões e estudos sobre letramentos acadêmicos que eram/são realizadas no grupo de pesquisa, composto por pesquisadores e acadêmicos regulares do curso.

Nesse sentido, em parceria com os professores do curso, o mesmo foi idealizado com intuito de auxiliar no desenvolvimento das práticas pedagógicas, a partir da compreensão dos Novos estudos dos Letramentos (BARTON; HAMILTON (1998), LEA (2004), LEA; STREET (1998) e STREET (1984, 1995)).

Metodologia

Neste tópico, discorrer-se-á maiores detalhes sobre a metodologia utilizada para estruturação desta pesquisa qualitativa, a qual tem cunho documental e

natureza aplicada. Para melhor compreendermos a pesquisa qualitativa, buscou-se o conceito de Deslauriers (1991) em relação à mesma:

> Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

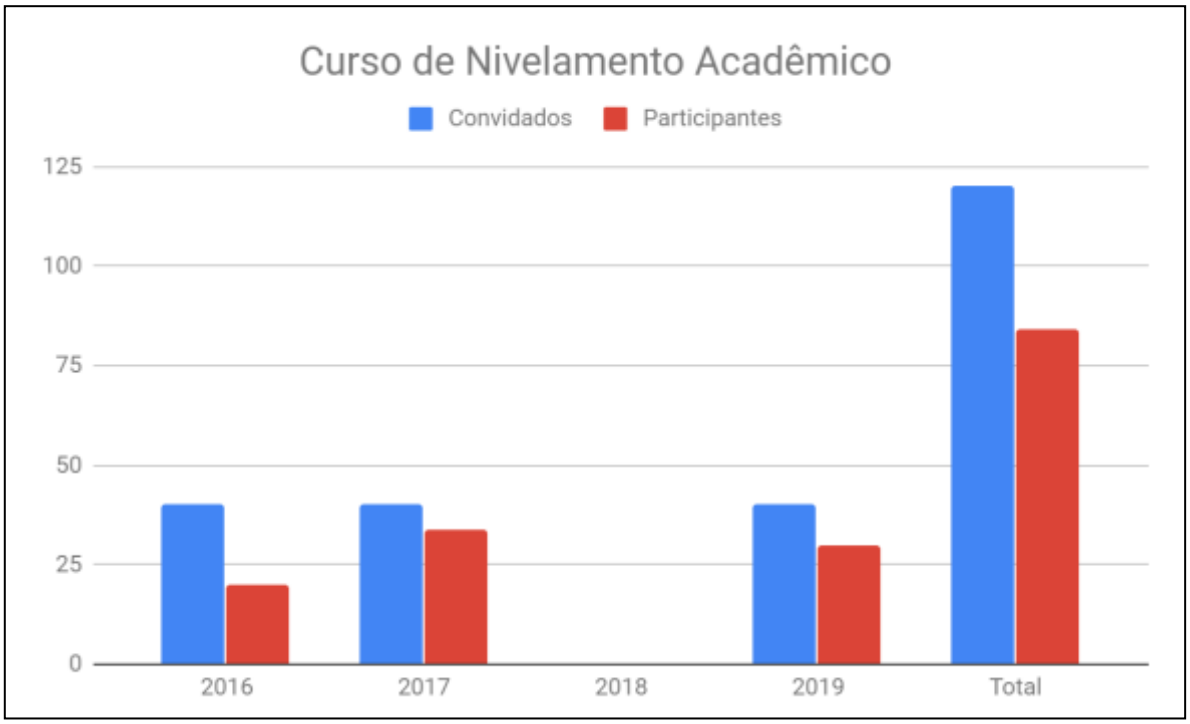
Exposto isso, para formulação deste trabalho, foram analisadas as avaliações acerca do curso, respondidas pelos participantes, ao final de cada edição, partindo da primeira até a terceira. Salienta-se, novamente, conforme exposto na introdução deste trabalho, que as edições ocorreram nos anos de 2016, 2017 e 2019.

No ano de 2018 não houve coleta de dados, pois a universidade, objeto de análise, não disponibilizou vagas para ingressantes na graduação, mais especificamente no curso de Pedagogia. Sendo assim, foram analisadas as respostas de 84 acadêmicos participantes, de um total de 120 alunos convidados, visando contribuir e responder à problemática e os objetivos deste trabalho.

Discussão dos Dados

Para dar início a análise e discussão dos dados, elucida-se através deste gráfico, a participação dos alunos, nas três edições do projeto, demonstrando o interesse e/ou disponibilidade dos acadêmicos de envolver-se em atividades como esta.

Imagem 1 - Participação dos acadêmicos nas três edições do Projeto de Nivelamento Acadêmico.



Fonte: Produzido pelos autores (2019)

A partir deste gráfico, pode-se analisar a crescente participação dos acadêmicos nos anos de 2016 para 2017, porém, acredita-se que pela não oferta de turma no ano de 2018, ou também se pode levantar como hipóteses de pesquisa, a própria manutenção do projeto ou a não flexibilidade de horário não poder ser descartadas para justificar o baixo índice de atuação dos alunos em 2019 que não foi superior ao de 2017.

O autor Gohn (2009) contribui com sua visão, expondo que a não continuidade de muitos projetos e manutenção se dão pela falta de recursos, de apoio social, estrutural, sobrecarga dos profissionais, ou financeiro, sendo um problema de ordem, natureza e prioridade.

Sendo assim, para melhor compreensão, sobre a estruturação do curso e sua evolução em cada edição, o quadro seguinte apresenta as disciplinas/temáticas que foram realizadas em cada encontro com os acadêmicos das três edições, tendo

como foco, em suas práticas, os letramentos acadêmicos. Nesse sentido, as práticas planejadas para o curso priorizaram a inserção de textos e temas que possivelmente seriam abordados na esfera acadêmica com vistas a contribuir para a constituição do letramento dos estudantes.

Quadro 1 - Estruturação do Projeto de Nivelamento Acadêmico, em cada edição.

2016: Língua Portuguesa: Leitura e Produção Textual, Sociologia e Educação, Filosofia e Educação, Psicologia Geral e Seminário Integrador I: História, Educação e Pedagogia.
2017: Os mesmos de 2016 + Introdução ao curso de Pedagogia e a Profissão do Pedagogo.
2019: Introdução ao curso de Pedagogia e a Profissão do Pedagogo, Metodologia de Pesquisa Científica, Letramento Acadêmico, Letramento Corporal e Letramento Digital.

Fonte: Produzido pelos autores (2019)

Após a análise deste quadro, por meio dos *feedbacks* obtidos em 2016, com a realização de uma relevante avaliação, percebeu-se por intermédio dos depoimentos, tanto escritos quanto verbais, que os alunos sugeriram a oferta de outros cursos ou este em outros semestres para introduzir as disciplinas a serem estudadas.

Dito isso, percebe-se que tanto no modelo de socialização acadêmica, quanto nos Letramentos Acadêmicos, são focadas a atenção na relação entre epistemologia e atos de escrita, e letramento em áreas e disciplinas (BAZERMAN, 1988; BERKENKOTTER & HUCKIN, 1995), demonstrando a relevância considerada pelos acadêmicos sobre a ação ofertada.

Consequentemente, outros disseram ainda, que o curso oferecido foi muito interessante, com um nível excelente, despertando curiosidade e enriquecendo os alunos. Esses dizeres contribuem para que, neste estudo, seja adotado o termo letramentos, tendo em vista que se busca uma compreensão de que as demandas

de uso da leitura ou da escrita variam de acordo com cada disciplina, tema ou tempo que os alunos estão na universidade, dentre outros fatores (STREET, 1984).

Nessa perspectiva, ao falar sobre os processos de ensino e aprendizagem e de linguagem, Freire (2011, p. 25) afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Ao encontro disso, Bakhtin (2006) quando se refere à linguagem busca uma interação entre o homem e a língua e se utiliza dos sentimentos, da criatividade, da história, da expressão, da palavra para a compreensão do signo imaginário e simbólico.

Seguindo essa linha de pensamento, nos *feedbacks* dos alunos da edição de 2017, foi mencionado o desejo por mais horários e/ou períodos de execução com os ministrantes. Neste mesmo ano, quase a totalidade dos alunos relatou não ter o que melhorar em relação ao curso. Afirmaram que aprenderam muito e reconheceram e relevância do projeto, vendo-o como uma excelente base para o início do curso. Como sugestões, solicitaram o fornecimento de aulas e palestras referentes à inclusão, racismo e os vários tipos de preconceitos enfrentados no ambiente escolar, assim como um maior período de curso.

Santos (2001, p.75) contribui, ao relatar a construção em conjunto e a importância do *feedback* dos alunos, em que “Chama de aprendizagem ativa, é encorajada em classes que usam exercícios estruturados, desafios, trabalhos em grupo, estudos de caso, métodos de aprendizagem individuais”, ou seja, a mesma abordagem pode ser posta fora do âmbito escolar, podendo ocorrer estímulos entre os alunos, propondo a participação dos mesmos, a críticidade, a reflexão, tornando-o parte do processo.

Por fim, em relação à última edição, ocorrida recentemente em 2019, o projeto apresenta resultados parciais, uma vez que está com seu relatório final em construção e não possui, portanto, seus dados tabulados, para apresentar os *feedbacks* dos acadêmicos.

Considerações finais

Dessa maneira, percebe-se a relevância em desenvolver projetos sob essa perspectiva de inserção dos acadêmicos que estão ingressando na universidade, para que estes se sintam acolhidos e consigam aproveitar o que lhes é oferecido para que, assim, consigam estruturar seus conhecimentos e buscar uma educação de qualidade.

Destaca-se, pelas avaliações dos sujeitos analisados, que o ensino superior causa estranhamentos por muitos universitários com relação à leitura e à escrita acadêmica e o curso de nivelamento demonstrou oportunizar aos discentes a desmistificação das barreiras impostas, assim como os auxiliou na realização das atividades a serem desenvolvidas no decorrer da sua trajetória acadêmica. Destaca-se, portanto, que esse processo de letramento acadêmico acontece de forma continua.

Sendo assim, acredita-se que estratégias de introdução destes alunos, no início da graduação, sejam de grande valia para as demais IES, visto que estas podem oferecer o referido projeto, como curso de extensão, certificando horas complementares, tanto para os acadêmicos ingressantes quanto para os ministrantes e bolsistas voluntários do projeto, despertando o interesse inicial dos mesmos, para que estes venham participar e compreender a relevância desta ação.

Referências

ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Orçamento da Educação sofre corte de R$5,83 bilhões**. 2018. Disponível em: http://www.andes.org.br/conteudos/noticia/orcamento-da-educacao-sofre-corte-de-r-5-83-bilhoes1/page:5/sort:Conteudo.created/direction:DESC. Acesso em: 25 mai. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies**. London: Routledge, 1998.

Bazerman, Chales. **Shaping Written Knowledge:** the genre and activity of the experimental article in science. Madison: University of Wisconsin Press. 1988.

Berkenkotter, Carol; Huckin, Thomas. **Genre Knowledge in Disciplinary Communication.** New York: Lawrence Erlbaum Associates. 1995.

DESLAURIERS, Jean-pierre. **Recherche qualítative** - Guide pratique. Montreal: McGraw~Hill, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOHN, Maria Gloria da. **Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social.** 2009. Disponível em: http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1/5. Acesso em: 05 jun. 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior:** Notas estatísticas de 2017, Brasília, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 25 mai. 2019.

LEA, Mary. **Academic Literacies:** a Pedagogy for Course Design Studies in Higher Education 29, 2004, p. 739-756.

LEA, Mary; STREET, Brian. **Student writing in higher education:** an academic literacies approach, Studies in Higher Education 23, 1998, p. 157-172.

LEA, Mary; STREET, Brian. **Writing as academic literacies:** understanding textual practices in higher education, in: C.N. Candlin & K. Hyland (Eds) Writing: Texts, Processes and Practices. London: Longman, 1999, p. 62-81.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; SANTOS, Anelise Schaurich dos; DIAS, Ana Cristina Garcia. **Expectativas de universitários sobre a universidade:** sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v17n1/06.pdf Acesso em: 25 mai. 2019.

SANTOS, Sandra Carvalho dos. **Processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno:** aplicação dos “sete princípios para a boa pratica do ensino superior”. 2001. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43810491/v08-1art07.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_PROCESSO_DE_ENSINO-APRENDIZAGEM_E_A_RE.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190607%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190607T012920Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=5b2b6d33ab3e0e8b41ba80ba56062312f45ae7b4c5e6837e8eb857e78c39361e. Acesso em: 5 jun. 2019.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice Cambridge:** Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **Social Literacies:** Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography and Education London: Longman, 1995.

EIXO III - FORMAÇAO CONTINUADA E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANJOS, Dayana[220]
dayanaanjos@furg.br
NOGUEIRA, Gabriela[221]
gabynogueira@me.com
MERTZANI, Maria[222]
maria.d.mertzani@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta dados da pesquisa “Professores em início de carreira na educação infantil na cidade do Rio Grande – RS”, desenvolvida no âmbito do mestrado e está vinculada lho apresenta dados da pesquisa “Professores em início de carreira na educação infants-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. No texto abordo sobre o levantamento de teses e dissertações que teve por objetivo conhecer e discutir os trabalhos que foram produzidos no Brasil, acerca da temática dos professores em início de carreira na Educação Infantil entre 2008 a 2018. O estudo realizado mostra um crescente interesse pela temática, porém, com pouca ênfase nas políticas de acolhimento e formação por parte das instituições de ensino. As pesquisas estão interessadas em saber como se dá o início da carreira docente na Educação Infantil, relacionadas às primeiras vivências, às condições de trabalho, à experiência profissional, aos medos, tensões e ao processo organizacional e dinâmico da prática docente. Buscam compreender também como acontece o processo de constituição profissional, quais as aprendizagens, desenvolvimentos, especificidades da inserção profissional e quais os principais saberes docentes fazem parte deste processo de iniciação. Por fim, as pesquisas versam sobre os subsídios e os obstáculos da formação inicial na prática docente.

Palavras-chave: Docência, Inserção profissional, Educação Infantil.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir os principais resultados sobre dissertações e tese referentes à temática do professor da Educação Infantil, iniciante na carreira docente. Este levantamento faz parte da pesquisa de mestrado em andamento intitulado is resultados sobre dissertações e tese referentes à tl na cidade do Rio Grande – RS” estitulado is resultados sobre

[220] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU FURG.
[221] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
[222] Doutora em Linguística Aplicada pela *University of Bristol*, Professora visitante da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

diss“stitulado is resultados sobre dissertações e tese referentes à tl na cidade do Rio Grande – RS” Infantil, iniciante na carreira docente. Est. O levantamento bibliográfico foi realizado em diferentes bancos de dados com a finalidade de conhecer as pesquisas relacionadas a temática no Brasil entre 2008 a 2018.

A busca pelas dissertam diferentes bancos de dados com a finalidade de conhecer as pesquisas relacionadas a temática no Brasil entreados os seguintes descritores: Iniciantes na educação infantil; Principiantes na educação infantil; Início da carreira na educação infantil; Professoras iniciantes da educação infantil. Foi encontrado um total de cinco dissertações, tendo suas datas de defesas entre 2013 a 2014. A partir da leitura desses trabalhos, localizamos mais duas dissertações e uma tese com defesa entre 2013 e 2018, somando no total oito trabalhos.

Em todos os trabalhos, buscamos identificar: quais os principais objetivos da pesquisa; as abordagens metodológicas, os principais autores que fundamentaram essas pesquisas e os principais resultados.

Desenvolvimento

A inserção profissional na escola e especialmente na sala de aula desencadeia processos em que os professores iniciantes relacionam conhecimentos adquiridos na formação inicial com as demandas do cotidiano escolar e da prática docente. No entanto, a conexão entre esses processos nem sempre ocorre de maneira simples e natural, pois, muitas vezes, o professor encontra grandes dificuldades na realização do seu trabalho.

Há um consenso entre os autores que dedicam estudos à iniciação profissional, de que os primeiros anos de inserção docente têm particularidades que as distinguem das demais etapas, pois se trata de um período instável e repleto de tensões (MARCELO GARCIA 1999; HUBERMAM 1992; TARDIF 2006). Porém, trata-se também de um momento de organização e profissionalização, sendo que esses influenciam tanto o presente momento quanto o futuro deste profissional.

Os estudiosos citados são referências nas temáticas de formação de professores e inserção profissional, sendo esses os principais autores que fundamentam as pesquisas estudadas neste levantamento. Marcelo Garcia (1999) é referência nas pesquisas dos professores iniciantes, Tardif (2006) para além de pesquisar e escrever sobre formação de professor, também se dedica a escrever sobre os professores iniciantes. Huberman (1992) realizou uma extensa pesquisa sobre o ciclo da vida profissional dos professores, sendo esse estudioso o mais citado nestes trabalhos.

As dissertações e a tese tratam especialmente o início da carreira docente na Educação Infantil, por se tratar de uma temática ampla e complexa, os pesquisadores delimitam o seu olhar para certos aspectos, sendo assim, apresento a seguir uma síntese das pesquisas de mestrado e doutorado e que compõem o o levantamento realizado no banco de dados BDTD.

Na dissertação "*Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na educação infantil*", Zucolotto (2014) busca pelo reconhecimento da peculiaridade da primeira etapa da Educação Básica, assim como, o entendimento de que o início da carreira docente é crucial na constituição profissional dos professores. O principal objetivo da pesquisa é compreender como se dá essa constituição docente nesse início de carreira na Educação Infantil, onde essas professoras têm as suas primeiras experiências profissionais. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas individuais e coletivas com professoras iniciantes no segundo ano de inserção na Educação Infantil.

Trova (2014), também direciona a sua pesquisa de mestrado intitulada "*Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil*", a primeira fase da inserção profissional, a autora busca conhecer quais desafios são oriundos desse processo de construção da constituição profissional. Para isso, Trova (2014) pesquisa e analisa como os professores desse nível de ensino do Município de São Paulo experienciaram o seu primeiro ano de docência, tendo em vista compreender e levar em consideração as condições e experiências na prática de sua profissão. A pesquisa foi realizada com a cooperação de quatro professoras egressas do curso de Pedagogia de uma universidade paulista, onde, para a produção dos dados

foram utilizadas as seguintes técnicas; Aplicação de formulário; Questionários e entrevistas.

Ainda sobre a constituição docente, Barros (2015) apresenta como a sua inserção profissional a levou a pesquisar essa temática, sua dissertação intitulada *"Ser professora iniciante na educação infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas"* expõem seus anseios e desafios que a fizeram objetivar sua pesquisa voltada para constituição da profissionalidade de professoras em início de carreira na Educação Infantil, sendo essas, egressas do curso de Pedagogia da FFCLRP/USP, levando em consideração as suas aprendizagens e desenvolvimento profissional nessa etapa.

Ao encontro dos focos das pesquisas citadas anteriormente, Oliveira (2017) busca identificar e investigar em sua pesquisa de mestrado intitulada "*A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil*" Oliveira (2017) como as especificidades da inserção profissional influenciam na construção da profissionalidade, partindo da perspectiva do materialismo histórico-dialético. Para a produção dos dados, foram elaborados e aplicados questionários, assim como a realização de entrevistas com professoras em início de carreira no Distrito Federal.

O foco desta pesquisa em questão está relacionado com o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes na Educação Infantil. Em sua dissertação *"Professoras iniciantes da educação infantil: encantos e desencantos da docência"* Cardoso (2013) busca identificar e explorar as tensões vivenciadas pelas professoras da rede pública de Ouro Preto – MG, nos primeiros anos da sua inserção profissional. Para a produção dos dados, a pesquisa em questão utilizou-se da técnica do questionário, observação e entrevista semiestrutura com 14 professoras.

Voltarelli (2013) investiga em sua dissertação intitulada "*Aprendizagem profissional da docência: que saberes o (a) professor (a) tem para atual em creches?"* a questão do cuidado/educação intrínseco à Educação Infantil, pois,

segundo a autora, esses saberes ainda estão desconectados. Partindo desse pressuposto, ela se propõe a indicar quais saberes têm as professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos e como se constituem professoras da creche. O foco desta pesquisa está relacionada à configuração dos saberes docentes das professoras iniciantes nas creches. Para o andamento desta pesquisa, foram realizados observações de campo, registro em diários, e entrevista semiestruturada.

A última dissertação a ser analisada tem como título, "*Iniciação docente na educação infantil: cenário de uma cultura profissional*" Marinho (2014) fundamenta-se em estudos sociológicos e antropológicos. A pesquisa teve como objetivo a busca pela compreensão do início da carreira docente, em como ocorre esse processo, sendo que seu olhar estava voltado especialmente para os aspectos dinâmicos e organizacionais da atividade docente. A pesquisa em questão é de cunho etnográfico e foi realizada com quatro professoras iniciantes Do Centro Municipal de Educação Infantil da Rede do Município de Natal-RN. Para a obtenção dos dados, se optou pela observação participante e também a entrevista semiestruturada.

Em sua pesquisa de doutorado "*A inserção profissional e a atuação docente na educação infantil*" Oliveira (2018) apresenta a ação profissional guiada por um *habitus,* sendo esse mesclado por acondicionamentos que possibilitam a mobilização de diversas informações que propiciam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Partindo dessa hipótese, procurou avaliar as ações executadas em sala para bebês, em uma escola municipal de Guarulhos e complexificando os prováveis subsídios e obstáculos da formação inicial para o exercício da prática docente. A autora busca identificar e analisar quais as principais dificuldades que as professoras iniciantes enfrentam neste período, assim como, as suas condições de trabalho. Para a obtenção dos dados desta pesquisa foram foi realizado questionário, entrevista semiestrutura e observação com quatro professoras da Educação Infantil, sendo duas professoras experientes e duas iniciantes.

Considerações finais

O estudo realizado mostra um crescente interesse por investigar sobre o inue as professoras iniciantes enfrentam neste período, assim como, as suas de acolhimento e formação por parte das instituições de ensino. As pesquisas apresentadas ao longo do texto buscam conhecer como se dá o início da carreira docente na Educação Infantil, relacionadas as primeiras vivências, condições de trabalho, experiência profissional, medos, tensões e o processo organizacional e dinâmico da prática docente. Buscam compreender também como acontece o processo de constituição profissional, quais as aprendizagens, desenvolvimentos, especificidades da inserção profissional e quais os principais saberes docentes fazem parte deste processo de iniciação. Por fim, os pesquisadores se interessam em saber quais os subsídios e obstáculos da formação inicial na prática docente.

Os resultados das pesquisas evidenciam a relevância do início da carreira docente no processo de constituição do “ser professor”, salientando uma fase rica em alicerces profissionais, dilemas, desafios e superações que promovem a construção da identidade profissional, e que esse processo é recorrente, sendo marcado por construções e desconstruções.

As professoras expressam a existência de uma lacuna na formação inicial, onde segundo elas, a universidade não ofereceu de forma eficaz um curso de contemplasse a formação integral destas profissionais (TROVA 2014). Para lidar com as demandas desse novo universo da docência, Barros (2015) considera que é necessário que o professor em início de carreira participe de formação continuada e alerta para a urgência de implementações de políticas de apoio institucional na inserção da carreira e aprendizagem profissional.

Enfim, entendemos que as pesquisas abordam diferentes aspectos e que há muito a ser pesquisado para que esse fenômeno seja melhor compreendido.

Referências

BARROS, Bruna Curry de. **Ser professora iniciante na educação infantil**: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contextos de enfrentamentos e

superandizagens e desenvolvimento*:* (Mestrado em Educação Escolar) Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, 2015.

CARDOSO, Solange. **Professoras iniciantes da educaPrograma de** : encantos e desencantos da docProgr. Mariana: Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores***.* 2. ed. Portugal: Porto Editora, , 1992, p. 31 – 61.

MARCELO GARCIA, Carlos. **FormaLO GARCIA, Carlos** : para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora. (coleção Ciências de Educação – século XXI), 1999, p. 112-132.

MARINHO, Joselidia de Oliveira. **IniciaO, Joselidia de Oliveira. rto: P**: cenaO, Joselidia de Oliveira. rto: Porto Ed*:* Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

OLIVEIRA, Midiã Olinto de. **A inserA, Midiã Olinto de. ucação) Programa de Pós-Graduação em** *.* São Paulo: Tese (Doutorado em Educação) Programa de Estudos em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Letícia Marinho Eglem de. **A constru Letícia Marinho Eglem de. ão) Programa de Estudos em Educação: História, Política***.* Brasília: Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formaestrado em Educa**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TROVA, Andreza Gessi. **Desafios do primeiro ano da doc em Educação) Programa de** . São Paulo: Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em gestão e práticas educacionais (PROGEPE), Universidade Nove de Julho UNINOVE, São Paulo, 2014.

ZUCOLOTTO, Valéria Menassa. **Primeiros anos da carreira docente: diEducação) Programa de Pós-Graduação em gestão e prátil**. Vitória: Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2014.

FORMAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA: INDISSOCIABILIDADES EXERCITADAS EM ESPAÇOS DA UFES E DA FURG

Carmo Thum [223]
carthum2004@yahoo.com.br
Erineu Foerste [224]
erineufoerste@yahoo.com.br
Myrna Susan Gowert Madia [225]
myrnaberwaldt@yahoo.com.br

Resumo: Atuando sob a perspectiva da Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, diferentes espaços e saberes são ativados pelos processos propostos e mediados pelo Núcleo Educamemória (FURG) e o Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, parcerias e educação do campo” da UFES. A incidência de suas ações se dão espaços diversos, desde os das salas de aula (Graduação, Especialização, Pós-Graduação e Formação Continuada) bem como o dos territórios de povos e comunidades tradicionais. É na relação com os sujeitos e seus espaços, seus saberes e suas demandas, que a extensão se concretiza como espaço produtor de conhecimento a partir da pesquisa e da formação. A interação dialógica promove e potencializa os conhecimentos, de sujeitos locais e de sujeitos universitários em formação. Os vínculos entre Universidade e sociedade geram impactos de transformação social, pois ao problematizar as relações vividas, buscam caminhos possíveis para a transformação social. Esses movimentos entrecruzam transdisciplinarmente campos de conhecimento desde os da Educação, da antropologia, da sociologia e os da Educação ambiental e da Educação do Campo. Ao mergulhar nessa realidade e exercitar as diretrizes da extensão, os espaços da Educação do Campo da UFES e do Núcleo Educamemória da FURG construíram estratégias capazes de dar voz aos sujeitos locais contribuindo assim com a produção de novos sujeitos sociais e visibilizando contextos sócio-bio-culturais diversos. Por meio da Extensão Universitária e dos processos de pesquisa associados a essas práticas de extensão e formação, afloram os elementos da memória, da língua, dos saberes de tradição que se transformam em instrumentos de resistência. Os diferentes segmentos de Povos e Comunidades Tradicionais, em muitos casos, tem alcançado alguma visibilidade por meio dessas articulações entre universidade e sociedade.

Palavras-chave: Memória, Territorialidade, Práticas Educativas.

[223] Professor Universitário na FURG. Pesquisador. Em Estágio de Pós-doc no PPGE-UFES. Membro do PPGEdu-FURG.
[224] Professor Universitário na UFES. Pesquisador. Membro do PPGE - UFES.
[225] Acadêmica de Pedagogia-FURG. Bolsista de Iniciação Científica. Núcleo Educamemória-IE/FURG

Introdução

A indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão é exercitada em diferentes espaços e saberes são ativados pelos processos propostos e mediados pelo Núcleo Educamemória (FURG) e pelo Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, parcerias e educação do campo” da UFES. A incidência de suas ações se dão espaços diversos, desde os das salas de aula (Graduação, Especialização, Pós-Graduação e Formação Continuada) bem como o dos territórios de povos e comunidades tradicionais. É na relação com os sujeitos e seus espaços, seus saberes e suas demandas, que a extensão se concretiza como espaço produtor de conhecimento a partir da pesquisa e da formação.

Ao mergulhar nessa realidade e exercitar as diretrizes da extensão, os espaços da Educação do Campo da UFES e do Núcleo Educamemória da FURG construíram estratégias capazes de dar voz aos sujeitos locais contribuindo assim com a produção de novos sujeitos sociais e visibilizando contextos sócio-bio-culturais diversos. A interação dialógica promove e potencializa os conhecimentos, de sujeitos locais e de sujeitos universitários em formação. Os vínculos entre Universidade e sociedade geram impactos de transformação social, pois ao problematizar as relações vividas, buscam caminhos possíveis para a transformação social. Esses movimentos entrecruzam transdisciplinarmente campos de conhecimento desde os da Educação, da antropologia, da sociologia e os da Educação ambiental e da Educação do Campo.

Um dos espaços de formação-pesquisa e extensão da UFES, é o desenvolvido na UFES por meio da Pedagogia da Terra (1999-2019) e da Educação do Campo (2008-2019), proposições de uma relação articulada com os movimentos sociais balizados pelo conceito de parceria geraram diversos produtos, entre eles materiais didáticos e dissertações a partir do Programa de Mestrado. Associado a esse Movimento criou-se também o Curso de Especialização em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos, no ano de 2009, ampliando o impacto nos territórios por meio da estratégia de educação a distância e localização da ação em diferentes polos-EaD.

O outro espaço é o do Núcleo EDUCAMEMÓRIA que no percurso de uma década (2009-2018) desenvolveu diversas ações de pesquisa, extensão e ensino com os temas da Memória e a Formação, a estética do Mundo da Vida, a memória, os lugares e a cidade, o registro da memória dos povos e comunidades tradicionais.

Nos espaços universitários, os processos de direito a identidade e as temáticas a ele associadas ganham amparo, tanto para a promoção da cultura, para o registro da memória, quanto para a produção de conhecimento sobre o tema. Nesses casos, a UFES e a FURG são espaços fundamentais pois ambas impulsionam ações de registro da memória e de promoção da identidade e produção do conhecimento por meio de programas de Extensão- Pesquia e Formação Continuada. Os temas-conceitos da Territorialidade, da Oralidade, dos saberes de Tradição são presentes pois ao problematizar os espaço da vida, essas dimensões ganham visibilidade, como vimos na descrição das ações dos dois espaços.

Por meio da Extensão Universitária e dos processos de pesquisa associados a essas práticas de extensão e formação, afloram os elementos da memória, da língua, dos saberes de tradição que se transformam em instrumentos de resistência. Os diferentes segmentos de Povos e Comunidades Tradicionais, em muitos casos, tem alcançado alguma visibilidade por meio dessas articulações entre universidade e sociedade.

A partir dessas experiências pode-se compreender o movimento em processo. A partir da caminhada realizada em duas universidades brasileiras que apresentam longo prazo de trabalho com esses temas e sujeitos, buscamos visibilizar algumas estratégias que esses dois núcleos tem desenvolvido nos espaços das universidades públicas.

Desenvolvimento

Os espaços de vida dos Povos e Comunidades Tradicionais apresentam singularidades que somente processos longos e continuados de extensão e

pesquisa dão conta de compreender. A complexidade das relações instituídas modela um modo de vida que desafia os padrões da ciência moderna. No caso desse texto, mesmo que a grosso modo, vamos sistematizar processos vivenciados na relação universidade-sociedade. Para uma compreensão do específico, partimos da definição mesma de Povos e Comunidades Tradicionais: 'Povos e comunidades tradicionais são grupos que possuem suas próprias formas de organização, ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para a reprodução cultural'. (Dec.6040/2007; THUM, 2017). Onde se encontram esses grupos? que sujeitos são esses? O que significa tradição no cenário da academia? O que significa tradição no modo de transição dos saberes? Essas são perguntas que só serão respondidas na vivência mesma como os sujeitos e suas territorialidades.

Para esse texto, contextualizamos as análises a partir de diferentes territórios com os quais os autores são envolvidos. Seja na região sudeste do Brasil, nos municípios com grande presença de comunidades pomeranas do Espírito Santo. Na região Sul do Brasil (RS), especialmente na Serra dos Tapes, a presença pomerana faz presente fortemente em 7 municípios. Na região Norte do Brasil, nesse espaço a atuação foi de menor impacto até o momento. Contudo, desde 2014 ações são realizadas com diferentes sujeitos e por diferentes estratégias. Para esse texto, não abordaremos esses espaços.

Sempre situados nos espaços do campo, as comunidades pomeranas organizam o mundo da vida em torno da agricultura familiar. Mantém suas tradições, seus ritos e o modo de vida camponês, a partir da vida comunitária e do uso da língua comum: o pomerano.

No cenário amplo, no Brasil, são 28 segmentos. O mundo contemporâneo, as realidades múltiplas se expressam e se conformam, muitas vezes, incorporando processos amplos, o que de alguma forma implica em encontrar em diferentes cenários em contextos semelhantes. Mesmo assim, é preciso ter presente que os cenários dos territórios de Povos e Comunidades Tradicionais apresentam semelhança justamente por que os elementos que as caracterizam tem uma mesma base: a terra, o uso da terra, produção para autoconsumo, os modos simbólicos de compreender. Os saberes de tradição, transmitidos pela oralidade as novas gerações. Também presente, processos de silenciamento, sejam eles de ordem

cultural, religiosa e/ou política. Para o caso desse texto, os territórios a que nos referimos, em especial são os espaços da vida do segmento 'Povo Pomerano' estabelecido na região sudeste e na região sul do Brasil.

FURG e UFES: ações de Extensão e Pesquisa

No espaço da FURG, as ações de extensão tem impactos de longo prazo e em diversos territórios. O Núcleo Educamemória exercita os fundamentos da Extensão-Pesquisa- Formação em suas proposições nos diferentes programas que desenvolve em suas ações. As temáticas em questão que perpassam as ações do Núcleo Educamemória - IE/FURG tem base nos campos temáticos da memória, das docências e discências, das (Auto)biografias e histórias de vida, na cultura local, nas formas estéticas de produção do conhecimento. As estratégias de estratégias interação, se dão por processos baseados nos princípios da Pesquisa-Ação, articuladas com diferentes sujeitos sociais, do campo e da cidade, movimentos sociais e de identidade, inclusive de Povos e Comunidades Tradicionais.

O Núcleo de Pesquisa-Extensão-Formação Educamemória tem atuado a partir da investigação da cultura local, associada à memória, aos modos de vida e à estesia, propõe o registro e análise da vida, do modo de viver, produzir e partilhar e educar, ressignificando o valor de lugares e processos educativos formadores do sujeito.

Ao longo de uma década implementou-se processos contínuos de pesquisa e intervenção nos espaços do campo e da cidade, problematizando a questão da vida, a memória e o pertencimento, o empoderamento dos sujeitos a partir do estranhamento de si e do lugar em que habita e trabalha. Essas iniciativas iniciaram-se em 2007 e foram oficializadas em 2010. O Programa Permanente de Extensão-Pesquisa, se configura em ações por meio de projetos de extensão universitária e de Pesquisas. O Conceito de memória é compreendido como um instrumento de

reinvenção cultural e se implementa a partir de estratégias de registro do mundo da vida e das Rodas de Diálogos, espaços de problematização e interpretação coletiva.

Entre os projetos de extensão a serem destacados, estão:

1. História, Memória e Educação: Cultura Pomerana em Diálogo (2007 a 2009)

2. Programa Memória e Educação: Cultura rural em diálogo (2011-2012)

3. Programa Educação e Memória: diálogo com a diversidade camponesa (2014-2015)

4. Infâncias Camponesas: espaços de sociabilidade e imagens do Mundo da Vida em Contexto Educativo (2014-2016)

5. Programa Memória, Educação e Patrimônio: a paisagem arquitetônica do Povo Tradicional Pomerano (2014-2018)

7. Memória, Cultura e Promoção da Língua Pomerana (2016-2017)

8. Rodas de Diálogos com Povos e Comunidades Tradicionais: memórias, interculturalidades, sóciobiodiversidades e Patrimônios (2018)

9. Pesquisas: Acervo imagético pomerano: a cultura local da Serra dos Tapes (2010-2018); Os pomeranos, a cultura local e os processos formativos (2009 - 2018); Educação, Cultura, Memória: territorialidades do educativo (2018-2022)

Esse processo de longo prazo (uma década), que permitiu a interação com pesquisadores e sujeitos sociais, graduandos e pós-graduandos, comunidades urbanas, segmentos de povos e comunidades tradicionais, gestores de políticas públicas.

Os Programas e ações desenvolvidos são potenciais instrumentos articuladores de processos formativos, promovem a educação popular, valorizam a diversidade cultural e a participação social em uma ação simultânea de diferentes sujeitos em diferentes espaços.

Ações desse porte são mormente propostas em parceria de trabalho com grupos sociais organizados e Escolas Básicas do Campo e da Cidade, Movimento em defesa dos animais, movimentos identitários, grupos de intervenção estéticas; Universidades parceiras com a Educação Básica, a partir de professores-pesquisadores que compartilham o processo extensionista e de pesquisa. Essa

relação com a educação básica retroalimenta os processos de produção do conhecimento: no chão da escola e no chão da universidade.

No chão da Universidade, os espaços de formação e pesquisa se implementam por dentro de Cursos de Graduação e Especialização como foi o caso do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos da FURG (EJA e Diversidade).

As interações entre universidades parceiras de ação, destacam-se UFES, a UFPel, a UFT, a UNIPAMPA, donde estabelecemos profícuo diálogo de produção de conhecimento com os temas da Educação no Campo: interculturalidade e o mundo camponês em processos educativos que busca possibilitar aos professores dos diferentes territórios uma prática social articulada a partir dos processo histórico dos movimentos sociais. Em um plano mais amplo encontram-se as relações Internacionais se dão no âmbito da Rede RIAPEP: Red de Investigación Acción Participativa y Educación Popular en Universidades Públicas que envolve UBA, UNJU, UNPA, FURG.

O debate da Memória e da Educação no mundo camponês aflorou o conceito da Cultura do Silêncio no território do povo pomerano, no marco das premissas do conceito de Povos e Comunidades Tradicionais. Nesse plano mais amplo, estão também as pesquisas sobre os processos educativos formais e não formais que envolvem o fazer docente e os entornos dos contextos educativos.

Portanto, o papel da universidade ser um instrumento, de compreensão da realidade e de fortalecimento de sujeitos e identidades. Para que se alcance isso, percorrer temas interdisciplinares e propor ações de protagonismo social a partir da interação transformadora tem se demonstrado um bom caminho. A pesquisa-ação como princípio epistemológico da ação de Extensão-Pesquisa, potencializa a problematização da realidade local com vistas a promover ações de conhecimento, guarda, registro e políticas públicas de permanência nos territórios e valorização da cultura local e sua diversidade.

O Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, parcerias e educação do campo” da UFES, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, tem um tempo mais longo de atuação e na atualidade já se encontra em processo de ampla produção, seja de dissertações e teses derivadas desse processo de formação, seja de obras publicadas.

Há um conjunto de publicações em livros que publicizam a produção do conhecimento, produto dos processos de Pesquisa-Extensão-Formação implementados. Os espaços de formação-pesquisa e extensão da UFES, apresentam nos processos da Pedagogia da Terra (1999) e da Educação do Campo (2008), proposições de uma relação articulada com os movimentos sociais balizados pelo conceito de parceria. A partir de ações de Formação Continuada, que articulam pesquisa com sujeitos de diferentes territórios do estado do Espírito Santo e segmentos de Povos e Comunidades Tradicionais, o processo produziu resultados de fortalecimento dos movimentos organizados e de produção acadêmica dos sujeitos da luta.

As problemáticas abordadas nesses processos, nascem dentro de uma proposição dialogada com os sujeitos e suas demandas, buscando atender e compreender as demandas das realidades do contextos dos territórios impactados. Essa estratégia se amplia e ganha profundidade na pesquisa, quando é criado o programa de Educação do Campo na UFES(2008), momento em que passam a produzir em maior quantidade materiais didáticos e, especialmente, formar pesquisadores das comunidades a partir do Programa de Mestrado. Associado a esse Movimento criou-se também o Curso de Especialização em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos, no ano de 2009, ampliando o impacto nos territórios por meio da estratégia de educação a distância e localização da ação em diferentes polos (total de 10 Polos- UAB-ES).

De um modo geral, essas ações de extensão e pesquisa e formação envolveram temáticas da Educação do Campo, das lutas históricas por direitos, a interculturalidade e interdisciplinaridade, escolarização entre descendentes de diferentes etnias presentes nos municípios implicados, Educação e meio ambiente, entre outras. O programa atende até o momento em média a 48 municípios do total

de 78 municípios capixabas. Essas proposições promovem um movimento profundo de reflexão da realidade local.

Na atualidade a produção bibliográfica apresenta uma produção de obras em significativa, grande parte delas publicadas dentro da Coleção 'Educação e Culturas' da Editora APRISS e outra parte publicada pela Editora da UFES.

Conclusão

Essas diferentes ações estruturadas pelo princípio da indissociabilidade na ação universitária, se constituem em um conjunto importante de ações na relação Universidade e Sociedade, buscando promover a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos. A universidade pública cumpre seu papel formador e promotor da vida e do conhecimento.

Referências

FOERSTE, Erineu. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E UNIVERSIDADE**: avaliando práticas de parceria na formação de professores. XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 27 a 30 de maio de 2013 - Recife. 27 a 30 de maio de 2013 - Recife. *In*: http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/ErineuFoerste-ComunicacaoOral-int.pdf

FORPROEX. **Política de Extensão Universitária. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX)**, Manaus, Maio. 2012. Disponível em: http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf. Acesso em: 09 de novembro de 2018.

THUM, Carmo. **Povos e Comunidades tradicionais: aspectos históricos, conceituais e estratégias de visibilidade**. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient., Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 162-179, junho, 2017. Disponível em : https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6899. Acesso em: 30 de novembro de 2018.

WEIDUSCHADT, P.; THUM, Carmo; THIES, Vania Grimm. **A cultura local e as interfaces com a memória entre pomeranos na Serra dos Tapes**, Rio Grande do Sul. EDUCAÇÃO E FILOSOFIA (UFU. IMPRESSO). , v.32, p.1 - 23, 2018.

O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Elisângela de Felippe Rodrigues[226]
lizafelippe@gmail.com
Rossana Madruga Telles [227]
rossanamadruga2@hotmail.com
Claudia da Silva Cousin [228]
profaclaudiacousin@gmail.com
Lilian Melo Rodrigues Reinhardt[229]
lilianreinhardt@hotmail.com

Resumo: Este relato de experiência partilha as aprendizagens tecidas no Projeto de Extensão intitulado O Ensino de Geografia através do uso de múltiplas linguagens, desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa e Ensino de Geografia (LAPEG/FURG) em parceria com a Secretaria de Município da Educação do Rio Grande – RS, no período de abril a novembro de 2018, perfazendo 60 horas de atividades. Contou com a participação de 20 (vinte) professores de Geografia das escolas municipais do Rio Grande e de 10 (dez) alunos estagiários do curso de Geografia Licenciatura. O projeto de extensão teve o objetivo de promover a formação permanente dos professores de Geografia em diálogo com a formação inicial, discutindo a importância das metodologias de ensino de Geografia no processo educativo e suas implicações na construção do conhecimento, contextualizando práticas docentes e contribuindo com a ressignificação destas nos contextos escolares, através do uso de múltiplas linguagens. Ao discutirmos as metodologias que poderiam ser utilizadas levou-se em conta o material didático, equipamentos e infraestrutura disponíveis das escolas. Nos encontros presenciais, ocorreu a formação dos professores a partir da organização de oficinas, com o intuito de conhecer a contribuição de múltiplas linguagens para o Ensino de Geografia. E, a distância, os participantes desenvolveram no planejamento semanal das aulas, atividades que contemplassem o uso dessas linguagens no cotidiano. O projeto de extensão promoveu a formação de professores, com base no diálogo e da troca de experiências entre os professores e os alunos matriculados nos Estágios em Geografia em roda de formação, em que a partilha dos saberes foi o elemento principal. Além disso, constituiu-se num espaço-tempo de encontro de professores que puderam aprender e socializar as práticas construídas no cotidiano escolar, além de exercitar a escuta sensível, importante na atualidade.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Formação inicial e continuada, Rodas de formação de professores.

[226]Professora do Curso de Geografia Licenciatura da FURG, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG, relato de experiência do Projeto de Extensão – LAPEG/FURG.
[227] Professora do Curso de Geografia Licenciatura da FURG.
[228]Professora do Curso de Geografia Licenciatura e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG .
[229] Professora da Rede Municipal de Educação. Secretaria de Município da Educação – SMED/Rio Grande

Introdução

Este relato de experiência partilha as aprendizagens tecidas no Projeto de Extensão intitulado O Ensino de Geografia através do uso de múltiplas linguagens, desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa e Ensino de Geografia (LAPEG/FURG) em parceria com a Secretaria de Município da Educação do Rio Grande – RS. O projeto foi construído coma a participação conjunta dos professores e dos alunos que estavam realizando seus estágios nas escolas. Nesse contexto, ocorreu uma roda de conversa, possibilitando com que os professores relatassem suas experiências e fizessem as escolhas do que gostariam que fosse discutido nas oficinas. A partir desse diálogo, construímos as oficinas de Cartografia Aplicada ao Ensino de Geografia e do Lugar enfocando a Geografia do Município do Rio Grande.

O projeto de extensão teve o objetivo de promover a formação permanente dos professores de Geografia em diálogo com a formação inicial, além de discutir a importância das metodologias de ensino de Geografia no processo educativo e suas implicações na construção do conhecimento, contextualizando práticas docentes e contribuindo com a ressignificação destas nos contextos escolares, através do uso de múltiplas linguagens.

Desenvolvimento

As atividades presenciais do projeto foram desenvolvidas na FURG e a distância, através do cotidiano das escolas municipais, em que os professores exercem a docência do Ensino de Geografia. Ao discutirmos as metodologias que poderiam ser utilizadas, levou-se em conta o material didático, equipamentos e infraestrutura disponíveis das escolas. Nos encontros presenciais, ocorreu a formação dos professores, a partir da organização de oficinas, com o intuito de conhecer a contribuição de múltiplas linguagens para o Ensino de Geografia. E, a

distância, os participantes desenvolviam, no planejamento semanal das aulas, atividades que contemplassem o uso dessas linguagens no cotidiano. Após sua aplicabilidade, foram realizados relatos de experiências na roda de formação. O projeto contou com a realização de oficinas de Cartografia aplicada ao Ensino de Geografia e; Estudo do Meio para realizar a discussão conceitual e didática sobre como trabalhar com o conceito geográfico lugar na sala de aula. Para tal, foi apresentada uma sequência didática com diferentes metodologias para se estudar o lugar. Também foram realizados estudos teóricos e atividades práticas que dizem respeito ao lugar/município do Rio Grande, contemplando conteúdos, tais como: o uso e ocupação do solo no campo e na cidade, enfocando aspectos relacionados às características da urbanização, da organização social, das atividades econômicas, da geomorfologia, da hidrografia e da questão ambiental. No final do projeto de extensão, foi realizada uma saída de campo com os professores pela zona rural do município do Rio Grande, com o intuito de experienciar o planejamento e a aplicabilidade de um Estudo do Meio, que contribuiu para a formação dos professores.

O Projeto de Extensão, ao dialogar com professores e alunos acerca de suas experiências após a aplicação das oficinas em sala de aula, possibilitou a maior participação e socialização dos professores e estagiários que é fundamental para o processo formativo. Acreditamos que ao socializar as suas experiências com o grupo na roda de formação, isso contribuiu tanto com a escola como com o curso de licenciatura para a reflexão de formação inicial e continua dos professores. Nesse sentido, concordamos com Warschauer:

> Quando falo em Roda, entretanto, não me refiro à estrutura apenas, mas à qualidade da interação, às partilhas que facilitam. Haver espaços e tempos definidos para o encontro das pessoas em círculo não é suficiente (e talvez nem estritamente necessário), apesar de essa forma ser facilitadora, mas é a qualidade das trocas estabelecidas no processo partilhado que propicia o desenvolvimento criativo individual e grupal: o cuidado mútuo, a escuta sensível, o acolher e ser acolhido, a paixão de aprender e ensinar, de ensinar e aprender, a paciência no falar e ouvir, a amorosidade na convivência, a tolerância nas diferenças, o prazer estético, o respeito durante os conflitos, a coragem de ver-se no outro, de olhar para ele e para si, o formar-se formando...(WARSCHAUER, 2017, p. 364)

O professor, ao pesquisar sua prática docente e socializar com seus pares, contribui com sua própria formação e com a melhoria na qualidade de ensino pensada no coletivo, em diálogo entre o curso de Geografia Licenciatura com os professores de Geografia da rede municipal de ensino básica. Assim, entendemos que os espaços formativos como o Laboratório de Ensino e Pesquisa em Geografia (LAPEG/FURG) são fundamentais num curso de licenciatura, especialmente por possibilitar um diálogo entre os professores acerca de sua formação docente. Para Tardif (2002, p.243) se quisermos realmente que: “Os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão.” Dessa forma, o professor, sujeito do conhecimento, constitui-se na formação docente com a valorização e fortalecimento de investimentos por parte do poder público na manutenção de espaços formativos educativos que garantam a produção do conhecimento discutida entre os professores, entre os seus pares, suas experiências. Quando registradas e partilhadas nesses espaços formativos, representam a expressão da pesquisa na educação sobre o olhar dos sujeitos que possuem um saber específico que se refaz com uma aprendizagem constante e permanente.

Tardif (2002) aponta a necessidade de os professores se entenderem também enquanto pesquisadores e capazes de elaborar seus próprios discursos, problematizando suas vivências e práticas profissionais. O autor vai ressaltar que a formação de professores deve basear-se nos conhecimentos que os mesmos têm sobre seu próprio fazer.

Outro autor importante é Demo (2015) que destaca a arte de pesquisar do professor, um ser humano inacabado que está sempre em busca de aprendizagens permanentes, atualizadas e a sua pesquisa se dá no preparo da aula, na partilha e também é importante que o professor faça o registro de sua aula e da sua produção escrita em que mostra os caminhos que percorreu de investigação que

problematizaram sua aula e instigaram a sua curiosidade e a dos alunos. Assim, são relevantes as palavras do autor:

> Educar pela pesquisa tem como condição essencial que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador profissional, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como um instrumento principal do processo educativo. Não se busca um profissional da pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa. Decorre, pois, a necessidade de mudar a definição do professor como perito em aula, já que a aula que apenas ensina a copiar é absoluta imperícia. (DEMO, 2015, p.2)

Freire (2016, p.50) comenta a respeito do inacabamento: “O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento.” Cabe ressaltar que para Freire (2016) o professor crítico deve estar aberto ao diálogo, predisposto à mudança, à aceitação ao novo, não deve ser repetitivo, que reproduz o conhecimento, mas deve ser o sujeito do conhecimento que problematiza a realidade vivida.

Com base nos referidos autores, podemos chegar ao entendimento que a formação do professor é inacabada, exige uma constante reflexão sobre suas práticas pedagógicas, sendo fundamental a importância dos investimentos por parte do Estado na formação inicial e continuada do professor, valorizando este profissional que repensa e contribui com sua própria formação docente. E, espaços formativos como o LAPEG podem corroborar para fortificar a pesquisa, o ensino e a extensão - fundamentais para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores e que constituem o tripé da universidade pública. Além disso, o LAPEG pode se constituir num espaço-tempo que promova a troca de experiência entre professores em serviços e alunos estagiários que são aprendizes da profissão. Esse processo de partilha é importante para a formação inicial e continuada, por possibilitar a construção da identidade de um coletivo de professores que discutem e pesquisam sobre o Ensino de Geografia, a partir das situações vividas no cotidiano escolar que são partilhadas e ressignificadas pelo grupo. Assim, são relevantes as colocações de Oliveira em relação à valorização do lugar:

> (...) provém de sua concretude, embora seja passível de ser engendrado ou conduzido de um lado para o outro, é um objeto no qual se pode habitar e desenvolver sentimentos e emoções. Tal realidade concreta é atingida por meio de todos nossos sentidos, com todas as nossas experiências, tanto mediante a imaginação quanto simbolicamente. (OLIVEIRA, 2014, p.12)

O projeto de extensão mostrou o quanto é importante a construção de espaços formativos para se levar em conta a experiência vivida pelos professores, possibilitando a valorização do conhecimento produzido pelos sujeitos educadores e do diálogo com a Educação que percebe o lugar enquanto lócus de experiências e de pertencimento dos sujeitos educadores. Nesse contexto, compreende-se como relevante as colocações de Loureiro (2004) em que a Educação Ambiental crítica e transformadora dá-se com a construção do fortalecimento dos sujeitos educadores, dos sujeitos sociais que venham a participar da criação de espaços coletivos e formativos que potencializem o diálogo e a formação do exercício da cidadania.

Conclusão

O projeto de extensão promoveu a formação de professores, a partir do diálogo e troca de experiências entre os professores e os alunos matriculados nos Estágios em Geografia em roda, em que a partilha dos saberes foi o elemento principal. Além disso, constituiu-se num espaço-tempo de encontro de professores que puderam aprender e socializar as práticas construídas no cotidiano escolar, além de exercitar a escuta sensível, importante na atualidade.

Por fim, destacamos também a importância da parceria LAPEG/FURG/SMED para a formação de professores. Essa articulação garantiu aos professores o direito e as condições necessárias para participação efetiva nas atividades desenvolvidas. Acreditamos que esse elemento, certamente, contribuiu para a formação de professores e para o Ensino de Geografia.

Referências

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. 54.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Lívia de. O sentido de lugar. In: MARANDOLA, Eduardo Jr; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de.(orgs). **Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia.** São Paulo: Perspectiva, 2014, p.3 -16.

WARSCHAUER,Cecília. **Rodas em Rede. Oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

SEMPRE QUIS SER PROFESSOR (A): DILEMAS DA PROFISSÃO DOCENTE

Fabrício Paula de Souza[230]
fabriciosouza879@gmail.com
Rita de Cássia Grecco dos Santos[231]
ritagrecco@yahoo.cpm.br
Taciane Umpierre de Moraes [232]
tacibum@yahoo.com.br

Resumo: Neste texto apresentaremos um pequeno conjunto de discussões que surgem dos dilemas e reflexões acerca da prática profissional docente. Usando a revisão bibliográfica, buscamos trazer o que alguns autores apontam ser dilemas profissionais na docência sob a ótica dos professores e a partir disto, refletir alternativas para a ação docente ante a estes desafios do cotidiano da prática. Desta forma, a epistemologia da prática, a práxis e a escrita reflexiva e a constituição de uma identidade docente refletida são algumas teorias que perpassam a experiência e a rotina destes profissionais, cuja prática se desenvolve no ambiente da Escola, a qual está impregnada de função social.

Palavras-chave: Praxis; Identidade docente; Formação de Professores.

Introdução

Este é um texto que busca trazer à discussão alguns dilemas emergentes durante a trajetória docente dos professores que trabalham na Educação Básica. A complexidade do ambiente escolar, a constante atualização da sociedade tensionam a prática de ensino, quando os profissionais são cotidianamente levados a decidir sob condições incertas, tendo de lidar com situações singulares.

Quem nunca ouviu a seguinte afirmação: “Sempre quis ser professora”! É o que dizem muitas professoras quando questionadas sobre a escolha profissional. Mas, também não é nova a ideia de que a educação tem enfrentando uma profunda

[230] Discente do curso de Geografia – Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
[231] Doutora em Educação. Docente do Instituto de Educação – IE/FURG. Regente da disciplina Estágio Supervisionado em Geografia II.
[232] Discente do curso de Geografia – Licenciatura da FURG.

crise, que leva os profissionais envolvidos a estarem constantemente repensando a prática e os dilemas que se apresentam.

Desta forma, faz-se necessário trazer ao debate a construção de uma resiliência profissional ante estes conflitos, que perpassam a escolha da docência e o desenrolar de sua trajetória, evidenciando o processo de constituição da identidade docente destes profissionais através destes dilemas encontrados nos seus percursos formativos, desde a formação inicial e a continuidade das aprendizagens da docência através da prática de ensino.

Desenvolvimento

As dificuldades na docência são relatadas, discutidas e refletidas historicamente. Os dilemas emergentes no cotidiano escolar se atualizam com as demandas da escola, sejam por intercorrências resultantes do processo de ensino-aprendizagem, da prática profissional propriamente dita, como por fatores exógenos à escola, onde as realidades sociais tangentes ao ambiente escolar reverberam em sala de aula. Pois:

> Nem sempre os desafios e as situações vividas pelos professores podem ser avaliados e enfrentados em função das categorias e das soluções previamente estabelecidas pela investigação […] (COSME, 2017, p. 767).

A escola tender a ser o primeiro ambiente de convívio social fora dos moldes familiares e da igreja, como entidade de valorização dos princípios humanos fundamentais, desenvolvimento social e preparo para o exercício da cidadania; uma vez que, a sociedade existe a partir do conjunto de indivíduos que a partilham e a constroem. Neste contexto:

> À Escola é dada a tarefa de construir o sentimento de identidade nacional através da difusão da história oficial, a disseminação de comportamentos, hábitos e valores próprios de sociedades urbanizadas e modernizadas (MULLER, 1999, p. 200 *apud* PAIXÃO, 2011).

Nas palavras de Rodrigues:

> Educar é conservar? Ou revolucionar? Educar é tirar a venda dos olhos ou impedir que o excesso de luz nos deixe cegos? Educar é preparar para a vida? Se for assim, para qual vida? (2011).

"Cabe à escola ocupar-se da transmissão de modos de comportamentos, de ser?" Questiona-se, Paixão (2011).

A principal dissonância entre a perspectiva das famílias e a perspectiva do corpo docente é a divisão da responsabilidade na criação dos filhos e a preparação para a vida em sociedade. Neste ponto, Neves (1999 apud PAIXÃO, 2011), aponta que os familiares entrevistados no dado estudo esperavam que a escola auxiliasse no processo de socialização e acompanhassem a formação dos filhos, que ficam desamparados, à medida que a carga de trabalho impede uma participação mais efetiva da família no processo formativo até idade adulta, sendo, este fator, um dos dilemas apresentados pelos professores entrevistados.

Essa visão, além de evidenciar a importância da escola como, muitas vezes, principal meio de socialização destes cidadãos mostra, uma fragilidade na formação em uma fase específica da vida em que estes educandos podem ficar sujeitos a perigos e delinquência, além de dificultar a atividade docente, a organização do trabalho.

Conforme Junior, Silva e Figueiredo (2018), que sendo a escola um ambiente impregnado de função social, furtivo e passível de conflitos cotidianamente, os professores passam a lidar rotineiramente com a necessidade de resolver as demandas que aparecem ao longo de suas carreiras. Demandas que sob as quais não existem fórmulas mágicas ou práticas integralmente eficazes e infalíveis, tornando a necessidade de uma reflexão da prática constante e até mesmo uma epistemologia prática para pensar o processo e qualificar a educação (COSME, 2017).

Corroborando com esta ideia da importância da escola, por conseguinte do professor, Cosme (2017), vai além, indicando que, não obstante os dilemas

enfrentados dentro de uma perspectiva relacional, onde o social reverbera em sala de aula com o esvaziamento do sentido social da família, há os dilemas profissionais da prática pedagógica. O improviso e decisões imediatas representam um fator marcante neste caso, e a práxis, por sua vez, deve dar conta de toda carga curricular e as demais implicações que emergem do cotidiano em sala de aula, de forma que não basta o conteúdo conceitual e aplicabilidade de ferramentas pedagógicas para vencer as necessidades do aprendente, tornando necessário outros repertórios.

A prática reflexiva vai de encontro a isto, pois, à medida em que se experienciam novas vivências e reflexões, os docentes adquirem saberes que ultrapassam as limitações de uma formação voltada às exigências do sistema educacional, de uma identidade docente crítica.

Esta identidade docente é também um dos dilemas do professor em fase de início de carreira, a práxis é o que condiciona uma gama de aprendizagens necessárias para uma educação crítica e transformadora. Ou em outras palavras: “Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições” (PIMENTA, 2002).

Essa dissociação entre a formação social/cidadã e a formação curricular dos indivíduos em questão vai requerer estes pressupostos, da importância política, do potencial democrático da educação escolar, da reflexão das atribuições do aluno e do professor em conjunto, além do entendimento da crise na escolarização como algo anterior à prática da docência (COSME; TRINDADE, 2019), bem como afirma Cardoso:

> A docência exige comprometimento e essas dificuldades devem ser de estímulos para se exercer da forma mais plena possível a função docente, pois esta função implica envolvimento total e luta por justiça social que pode começar pela busca de melhores condições de trabalho, tentando minimizar esses problemas contidos numa profissão de relevância extrema ao desenvolvimento de qualquer país (2002, p. 4).

Nesse sentido, a construção de uma identidade de professor reflexivo torna-se uma saída antes aos dilemas que perpassam a formação inicial e continuada do professor, enquanto profissional. Desta forma, enxergamos a escola como um espaço onde educação, crítica e reflexão devem estar atuando em conjunto.

E como o professor deve exercer a atividade de reflexão? Usamos como exemplo a metodologia de Zabalza (2004), que usa o registro reflexivo como ferramenta formativa, através da confecção de diários de aula, pois,

> [...] constructos descritivos (isto é, identificam situações dialéticas e/ou conflitantes que ocorrem nos processos dialéticos) e próximos à realidade: se referem não a grandes esquemas conceituais, mas a atuações específicas concernentes a situações problemáticas no desenvolvimento da aula (2004, p.19).

Afinal, os diários proporcionam um conjunto de ações que mediam a reflexão: a) levantar um conjunto de dados pertinentes ao processo ensino-aprendizagem; b) dados históricos sobre o desenvolvimento da aula em conjunto ao seu entorno; c) registrar os momentos, os dilemas e os temas que surgem; d) observar estes dados e refletir; e) refletir sobre resolução para estes problemas; e f) pesquisar em cima da própria prática cujo corpus são os diários (PORLAN, 1987 *apud* ZABALZA, 2004).

Posto que, estas são teorias e abordagens dentre muitas que podemos usar como *lócus* na formação inicial e continuada de professores, entendemos que ainda que existam diariamente dilemas que condicionam a prática profissional, existem alternativas para aqueles que querem fazer da sua prática uma ferramenta de transformação, através da reflexão, da pesquisa, da ação e da responsabilidade criada a partir da identidade docente de cada profissional.

Considerações Finais

Consideramos que, estas são teorias e abordagens dentre muitas que podemos usar como *lócus* na formação inicial e continuada de professores,

entendemos que ainda que existam diariamente dilemas que condicionam a prática profissional, existem alternativas para aqueles que querem fazer da sua prática uma possibilidade de transformação, através da reflexão, da pesquisa, da ação e da responsabilidade criada a partir da identidade docente de cada profissional.

"Sempre quis ser professor(a)" é a frase que deverá ser dita por todos estes profissionais que refletiram sua prática e a representação social da docência. Que venceram a limitação de pensar a escola e o ensino sob uma racionalidade técnico-científica em busca de uma práxis contextualizada, entendendo a importância do ato pedagógico que, além de político, é também um ato de amor.

Referências

CARDOSO, Celso Aparecido. Formação crítico-reflexiva: a relação teoria e prática. **Integração: ensino, pesquisa, extensão**, ano VIII, n. 30, ago/2012.

COSME, Ariana. Escolas e Professores no Séc. XXI: Exigências, desafios, compromissos e respostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 757-776, 2017.

COSME, Ariana, & Trindade, Rui. As responsabilidades sociais da escola e dos profissionais de educação que aí intervêm: Contributo para um debate. **Cadernos de Pedagogia Social**, 2009, 3, 61-73.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Socialização na escola. In: Lea Pinheiro Paixão; Nadir Zago. (Org.). **Sociologia da Educação - pesquisa e realidade brasileira**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2011, v. 1, p. 222-244.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. P.15-34. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Alberto Tosi. S**ociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 6.ed., 2011.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento. profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE

Felipe Alonso dos Santos[233]
felipetutoria@gmail.com
Juliane de Oliveira Alves[234]
julliane.aalves@gmail.com
Tania Clarindo[235]
taniapactoufpel@gmail.com
Karine Dias Pinto[236]
kdiaspinto@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar a experiência da Rede Municipal de Ensino da cidade de Rio Grande/RS, em relação a formação permanente dos professores em seu ambiente institucional, buscando atrelar a formação docente com o compromisso coletivo com a qualidade da escola pública. O desenvolvimento do Plano de Ação Formativo, como estratégia de ação permanente de professores da Rede Municipal, esta ancorado no pensamento de autores como Nóvoa (2002, 2007), Tardif (2002), Warschauer (2001), Imbernón (2009, 2010), visto que os mesmos defendem a relevância da formação continuada de professores vivenciada na escola onde os docentes atuam, potencializando espaços de reflexão, discussão e proposição a todos os profissionais da escola. Acreditamos que implementar um processo de formação que prioriza a escuta e a partilha de saberes no cotidiano da escola qualifica a ação docente, ao mesmo tempo em que, potencializa a construção de um projeto de escola.

Palavras-chave: formação permanente, escola, planejamento formativo.

[233] Licenciado em História, Pedagogo, Mestre em Educação Ambiental/PPGEA-FURG. Atualmente exerce a função de Superintendente de Gestão Pedagógica na Secretaria de Município da Educação de Rio Grande. O trabalho apresentado se constitui em relato de experiência sobre a formação permanente de professores da Rede Municipal de Rio Grande.

[234] Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação Ambiental PPGEA-FURG. Atua Coordenadora do Núcleo dos Anos Iniciais na Secretaria de Município da Educação de Rio Grande. O trabalho apresentado se constitui em relato de experiência sobre a formação permanente de professores da Rede Municipal de Rio Grande.

[235] Pedagoga, Mestre em Educação Ambiental PPGEA-FURG e Doutora em Educação PPGE-UFPEL. Atual como Assessora do Núcleo de Orientação e Supervisão Escolar na Secretaria de Município da Educação de Rio Grande e professora da Educação Básica. O trabalho apresentado se constitui em relato de experiência sobre a formação permanente de professores da Rede Municipal de Rio Grande.

[236] Pedagoga, Mestranda em Educação PPGEDu-FURG. Atua como Assessora do Núcleo de Orientação e Supervisão Escolar na Secretaria de Município da Educação de Rio Grande e docente da Educação Básica. O trabalho apresentado se constitui em relato de experiência sobre a formação permanente de professores da Rede Municipal de Rio Grande.

Introdução

O presente texto tem como objetivo apresentar a proposta de formação continuada de professores da Educação Básica realizada nas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio Grande/RS, a partir do ano de 2015. A Secretaria de Município da Educação do Rio Grande/RS (SMEd) desenvolve diferentes atividades formativas através dos Núcleos que compõem a Superintendência de Gestão Pedagógica. No entanto, a SMEd elege como a principal ação de formação permanente os processos desenvolvidos pelas escolas através do "Plano de Ação Formativo", onde é indicado a cada escola dialogar com sua realidade, levando em consideração na elaboração do seu planejamento seus diagnóstico. A cada início do ano letivo a escola entrega seu Plano de Ação a Smed, o mesmo é apreciado pela assessoria pedagógica. As ações formativas são acompanhadas pela equipe da Smed ao longo do ano letivo, ao final deste, ocorre um encontro com os/as coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as escolares, denominado "Seminário Socializador de Práticas", ocasião em que, cada escola apresenta os momentos formativos mais significativos de sua trajetória de formação.

O desenvolvimento do Plano de Ação Formativo, como estratégia de ação permanente de professores da Rede Pública Municipal, esta ancorado no pensamento de autores como Nóvoa (2002, 2007), Tardif (2002), Warschauer (2001), Imbernón (2009, 2010), visto que os mesmos defendem a relevância da formação continuada de professores vivenciada na escola onde os docentes atuam, potencializando espaços de reflexão, discussão e proposição a todos os profissionais da escola. De acordo com Nóvoa (2002, p. 38): "O espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar". Nesse sentido, compreendemos que implementar um processo de formação que prioriza a escuta e a partilha de saberes no cotidiano da escola qualifica a ação docente, ao mesmo tempo em que, potencializa a construção de um projeto de escola.

Desenvolvimento

A superação desejada das condições das escolas deve passar pela qualidade formativa e pelo compromisso social dos educadores. Assim, faz-se necessário compreender como os educadores, pertencentes a um mesmo grupo escolar, potencializam os espaços formativos na busca da construção de um projeto de escola que contribua para a qualidade da educação e superação das condições institucionais do ambiente escolar.

Desse modo, é importante refletir sobre: como se pode estabelecer a formação no espaço de trabalho; como relacionar a formação docente com o sonho da escola que se quer; como transformar a formação em uma intencionalidade coletiva; como a ação docente tenciona o currículo escolar; como se estabelece a formação permanente e quais as suas possibilidades na Rede Municipal de Ensino; como se podem qualificar os espaços de formação e a hora-atividade.

Muitos desses questionamentos podem ser potencializados no movimento das ações e nas estratégias de superação das barreiras diárias constituídas, como diz MOREIRA (2006, p.111) “de um conjunto de elementos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais, que se articulam de formas diferentes em situações distintas.”

Não é possível acreditar na escola sem querer investir nos educadores, no entanto, além da importância da promoção da formação permanente, faz-se necessário disponibilizar condições para que os educadores potencializem a sua ação e reflexão pedagógica.

A prática educativa é possuidora e produtora de conhecimentos, capaz de contribuir no entendimento e na superação da própria condição da educação, produzindo e se responsabilizando por processos de ensino e de aprendizagem importantes. Assim, “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 2005. p.26).

Tardif (2002) ressalta que o processo de profissionalização dos educadores ocorrerá quando estes se apropriarem dos seus saberes práticos específicos aos espaços de trabalho. Assim, a compreensão da sua atividade como uma atividade profissional, ocorre quando eles mesmos valorizam os seus saberes e espaços, conotando para a atividade docente saberes, posturas e cientificidade próprias daqueles que se desafiam a promover espaços de educação sistematizada.

Mediante o processo formativo que se baseava na oferta de espaços e momentos formativos organizados pela SMEd, a instituição iniciou um processo avaliativo e reflexivo pensando numa proposta que buscasse estratégias e ferramentas que intensificassem e ampliassem a formação continuada prioritariamente no espaço da escola. Nos anos de 2013 e 2014, a Secretaria de Município da Educação (SMEd) ofertou diferentes espaços e momentos de formação permanente aos profissionais da educação da Rede Municipal, proporcionando para todos os atores envolvidos no fazer cotidiano das escolas momentos formação.

A mudança de intencionalidade na oferta dos processos formativos ocorreu pelo entendimento de que as vivências no ambiente educacional são únicas e precisam ser o ponto de partida para (re)pensar o contexto de cada comunidade escolar. Assim, é essencial que no contexto escolar se promova momentos de reflexão sobre a prática, como aponta Warschauer (2001, p. 225), "*Torna-se fundamental reservar, no cotidiano da escola, um tempo para o trabalho de pensar o trabalho. Um esforço para propiciar, no ambiente escolar oportunidades de formação, e não deformativas".*

Em consonância com esse ideal,a nova proposta da Secretaria, lançada em 2015, partiu da potencialidade da escola como espaço coletivo de formação docente, pretendendo constituir grupos de trabalho que pudessem denotar uma formação mais voltada para a realidade: problematizando, refletindo e propondo estratégias pedagógicas que promovessem ações e planos de trabalho que atendessem as necessidades e peculiaridades de cada instituição escolar.

Os processos de formação permanente da Rede Municipal de Ensino começaram a ser desenvolvidos como ações e estratégias que deveriam ser pensadas e elaboradas pelos docentes e gestores de cada escola, respeitando o

diagnóstico de sua realidade, a participação dos estudantes e familiares e os dados contidos no PDDE Interativo.

Na busca de potencializar a escola como uma Comunidade Formativa, que segundo Imbernón (2009, p.81) “se dá em contextos que permitem a elaboração por parte do professorado de uma cultura própria no seio do grupo e não só a reprodução padronizada da cultura social ou acadêmica dominante.”

Compendiando, a proposta foi lançada com o objetivo de qualificar a formação continuada dos profissionais da Rede Municipal, priorizando que esse espaço fosse oportunizado no local de trabalho em que os docentes atuavam, partindo da realidade do seu contexto escolar.

Ainda vale destacar que a proposta formativa de cada escola deveria responder ou atender a sua realidade, mediante a realização de um levantamento diagnóstico do contexto escolar, que deveria apresentar suas possíveis dificuldades, leitura dos indicadores institucionais (número de crianças com necessidades educacionais específicas, reprovação, abandono, qualidade, projetos, ações coletivas, estratégias de gestão).

Desde 2015, cada escola passou a construir um “Plano de Ação Formativo”, contendo uma proposta de formação continuada que contemple os diferentes níveis, etapas e modalidades da escola. O Plano de Ação deve ser planejado a partir do levantamento diagnóstico dos dados da escola e do PDDE Interativo, levando em consideração as necessidades e particularidades de cada comunidade educativa, neste documento cada escola descreve as ações formativas planejadas para o respectivo ano letivo, momento que apresenta, no mínimo, cinco encontros formativos com educadores e suas estratégias e intencionalidades de estudo na “hora-atividade” dos professores, bem como, expõe os projetos educativos e ações que serão desenvolvidas pelo coletivo escolar.

Nos procedimentos que as escolas deveriam desenvolver foi indicado que o Plano careceria ser elaborado pela equipe diretiva, juntamente com o grupo de professores/as, sendo o coordenador pedagógico responsável pelo seu

planejamento. No Plano de Ação foram considerados momentos formativos como a hora-atividade, tanto em reunião de grupos como áreas afins ou áreas distintas, quanto espaços de reunião (encontros), maior número de professores de forma concomitante.

Para pensar a elaboração do Plano de Ação foram elencados alguns questionamentos: *Quais temáticas o grupo da escola demonstra interesse em abordar? Quais situações se apresentam de forma mais latente no cotidiano da escola? A escola é avaliada pelos estudantes e pela comunidade? A escola avalia os mesmos e divulga os resultados para além da entrega de notas? Como poderia promover uma avaliação institucional? Como é diagnosticada a aprendizagem dos estudantes? Como estão os índices de aprovação/reprovação/evasão e alfabetização da escola?* A partir destas e de outras indagações, cada escola constituiu o seu planejamento, potencializando os momentos de encontro e de formação para os docentes.

O Plano de Ação Formativo foi elaborado pela escola mediante um documento padrão elaborado pela SMEd. Posteriormente, o Plano de cada escola foi estudado pela assessoria pedagógica, que escreveu um documento chamado de "Carta Devolutiva", o qual apresentava suas inferências para qualificar os Planos.

A cada ano de planejamento das ações formativas a Smed convida as escolas a promover um produto final que caracterize e expresse o significado dos momentos formativos vivenciados durante o ano letivo. Ao longo dessa caminhada já foram construídos colchas formativas, sacolas formativas, redes e mapas formativos, como síntese do movimento de cada escola. Cada instituição construiu ainda, um portfólio como forma de registro e avaliação deste processo, com fotos, reflexões escritas, problematizações, proposições, sugestões, novidades, avanços, atas dos encontros, entre outros. O registro do processo formativo foi apresentado no final do ano em um evento organizado pela Secretaria de Município da Educação (SMEd), onde cada escola compartilha o relato de sua experiência formativa, que ocorre no Seminário Socializador de Práticas.

Como é possível perceber a formação realizada na Rede Municipal de Ensino do Rio Grande constitui um conjunto de ações e de materiais que contribuem para a análise e avaliação dos processos e caminhos desenvolvidos, sendo essencial

perceber as potencialidades, caminhos, estratégias que as escolas estão buscando para inferir processos formativos pautados no desafio cotidiano de qualificar a ação docente e a qualidade educacional do espaço escolar.

Nesse sentido, é muito importante acompanhar como as escolas estão instaurando os seus próprios processos formativos, seus avanços e desafios no compromisso da luta pela qualidade da educação. Um processo formativo que produz estranheza e saberes perante a realidade, o estudo, o diálogo e o compromisso com a prática docente. Tornar a escola um espaço formativo para os profissionais que nela atuam se constitui um desafio, visto que buscamos instaurar uma nova cultura, garantindo um espaço reflexivo e propositivo articulado ao movimento da instituição escolar. De acordo com Alves (2017, p. 208),

> Torna-se importante ressaltar que a garantia do espaço não traz a efetivação e o sucesso dos processos de formação em serviço, pois eles precisam ser incorporados efetivamente às rotinas escolares em um movimento intenso e rigoroso de criação de cultura, sendo necessário revisitar os papeis de professores, gestores e da instituição escolar como um todo, partindo do princípio de que a escola é um lugar de produção de saberes, permitindo aos seus profissionais articular o exercício de uma carreira a um processo formativo que acompanha seu desenvolvimento profissional

Diante desse processo desenvolvido pelas escolas se faz pertinente refletir como os educadores estão estabelecendo e qualificando a formação no espaço de trabalho. Perceber as inter-relações entre a formação com os sonhos de escola, uma intencionalidade coletiva, que estuda, tenciona, constrói e luta pela escola do vir a ser.

Buscar essas compreensões nos processos formativos ocorridos no ambiente escolar parte da compreensão de que as práticas escolares constituem-se como espaço/objeto de produção de conhecimento, capaz de contribuir no entendimento e na superação da própria condição da educação, produzindo e se responsabilizando por processos de ensino e de aprendizagem importantes, tanto no que se refere aos métodos quanto aos papéis do educador.

Na escola encontramos o próprio caminho e o saber para a sua superação. Assim, entender como os educadores estão produzindo as suas estratégias de formação é um passo importante para que se criem novas e mais qualificadas possibilidades de ações educativas.

Considerações Finais

A partir desta trajetória de implementação e desenvolvimento do Plano de Ação Formativo foi possível traçar um panorama das ações realizadas e constatar, o quanto a vivência do processo formativo que propõe a metodologia do Plano de Ação, a partir da valorização do potencial intelectual, criativo e inovador dos próprios profissionais que atuam nas Escolas da Rede Municipal de Educação, vem contribuindo no processo de fortalecimento e ampliação das escolas em sua ação e identidade formativa, bem como na autonomia, no amadurecimento e protagonismo dos profissionais da educação para constituir de forma dialógica, democrática e propositiva seu processo formativo, que efetivamente, possa contribuir para qualificar as ações pedagógicas em prol do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

O processo formativo expõe princípios que exigem a necessidade de um profissional engajado e reflexivo com a sua prática para a construção do projeto coletivo de escola, como um profissional que é capaz de vivenciar e alterar sua realidade.

A formação em escola ocorre no exercício da profissão docente, que na prática reflexiva produz saberes que potencializam a qualificação da realidade escolar e o (re)dimensiona como educador. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de uma formação comprometida com o coletivo e a escola que se vive.

Levando em consideração a experiência do Plano de Ação Formativo como uma estratégia de formação permanente que aposta no protagonismo da escola, é possível (re)afirmar o quanto é fundamental investir na qualificação de todos os profissionais que atuam na escola, visando potencializar ações que tenham incidência nos processos de ensino-aprendizagem travados no cotidiano de suas

instituições, promovendo, dessa forma, atividades formativas em diversos âmbitos e com diferentes formatos.

Um processo formativo em escola que mobiliza saberes para a mudança da prática docente de um profissional que se percebe protagonista do seu próprio processo formativo, momento que contribui para a mobilização dos seus saberes para o enfrentamento de suas próprias realidades e a busca da concretização dos seus sonhos.

Referências

ALVES, Juliane de Oliveira. **Formação Continuada, educação ambiental e educação integral em uma escola de tempo integral do Rio Grande – RS.** 2017. 287f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 2ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

PIMENTA, S. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, A. e CANDAU, V. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. Indagações sobre currículo. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.83-111.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORRES, R. (Org.). **Educação Popular**: um encontro com Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MONITORIA NA FURG: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Lilian da Silva Ney[237]
liliansney@gmail.com

Resumo: O objetivo deste relato de experiência é contextualizar e refletir sobre as Monitorias na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Primeiramente, compartilho um pouco da minha caminhada e os novos rumos que foram se descortinando ao longo do trajeto, desde meu ingresso na FURG como graduanda, até o momento, como Pedagoga nessa Instituição. A seguir, discorro sobre as Monitorias enquanto ferramenta no fortalecimento e qualificação do ensino e da aprendizagem. Primeiro será traçado um breve panorama histórico sobre as monitorias. Em seguida, as diretrizes expostas em lei e por fim o processo de Monitoria na FURG. Qual o seu papel contributivo dentro das políticas de inclusão e de permanência dos estudantes? Que ações vem sendo pensadas na construção dos editais? De que forma a contribuição de cada sujeito é pensada? E por fim, a partir dessa experiência e dos caminhos trilhados, a necessidade de ampliar esse estudo buscando no Doutorado os caminhos para intensificar essa pesquisa, o que contribuirá, não só para uma satisfação de crescimento pessoal, mas também, e principalmente, para a Universidade.

Palavras-chave: Monitoria, Educação, Aprendizagem.

Introdução

O ativista político Nelson Mandela, ao falar sobre Educação como “a arma mais poderosa que se tem para se mudar o mundo”, deixa nítido a relação desta com as transformações sociais que almejamos. Em um país de múltiplas faces, etnias e crenças é essencial pensar criticamente o papel social da educação como agente transformador, visando a emancipação do sujeito em uma sociedade tão desigual, em que pesam sobre as minorias os valores do nosso passado colonial.

Neste relato de experiência, pretendo socializar um pouco da minha caminhada e os novos rumos que foram se descortinando ao longo do trajeto, desde meu ingresso na FURG como graduanda, até o momento, como Pedagoga nessa Instituição e o (re)pensar o meu papel enquanto educadora.

Dentre as atividades desenvolvidas na Diretoria Pedagógica – DIPED, as Monitorias têm um importante papel no ensino e na aprendizagem. Nossas ações

[237] Coordenadora Pedagógica da Diretoria Pedagógica – DIPED da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
Pedagoga, Especialista em Educação em Diretos Humanos e Mestra em Literatura, pela FURG.

perpassam pela leitura crítica e reflexiva da Universidade que queremos, para quem queremos e por que queremos.

Nesse sentido, empreendemos estudos tendo como referência os princípios orientadores do Projeto Político Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional da FURG no que diz respeito aos altos índices de evasão e retenção no Ensino Superior. Esses estudos resultaram na reformulação do Edital de Monitoria, da composição do Comitê Assessor de Avalição, dos Encontros de Monitoria e de Professores Orientadores e no Projeto Espaços de Aprendizagem Colaborativa - EAC.

Desenvolvimento

Falar de si mesmo não é uma tarefa fácil, pois exige daquele que fala um distanciamento suficiente para não tornar a leitura enfadonha ou individual. Essas experiências só terão sentido se puderem provocar no outro alguma mudança.

Ingressei na Universidade em 1988, no curso de Pedagogia. As curvas da vida me levaram para outros rumos e precisei trancar o curso. Retornei em 2000, concluindo o curso um ano depois. Em 2002, prestei um concurso para o Estado, durante o mandato do Governador do Rio Grande do Sul, Olívio Dutra. Comecei a trabalhar como Agente Educacional II - Interação com o Educando, carinhosamente chamado de monitora ou monitor, em 2003, em uma Escola do Estado.

Meu olhar se aguçou para algumas questões que me preocupavam, como o ensinar e o aprender, o como e o porquê das avaliações, qual o compromisso social e político de cada uma e de cada um de nós. De que forma, os aprendizados durante a graduação poderiam me orientar nessa busca? O que eu poderia fazer para além desses aprendizados? Como eu avaliava os saberes dos sujeitos com quem eu me relacionava?

Em 2013, ingressei na FURG como Pedagoga na Pró-Reitoria de Graduação, no mesmo ano em que se criava a Direção Pedagógica – DIPED. Tive meu primeiro

contato com as Monitorias: edital, Comissão Avaliadora, distribuição de bolsas entre outras atividades diretamente relacionadas com esta proposta.

Mas, a distribuição por si só, não era suficiente para as minhas inquietações sobre educação. O que mais poderia ser feito, que ações poderiam intensificar o propósito maior desse programa? Como, efetivamente, as monitorias contribuíam para a diminuição e a retenção da evasão acadêmica? Foi somente a partir de 2017 que se intensificou essa busca por respostas. Tanto pelo amadurecimento da profissão, como na participação de várias Comissões, que discutiam os fazeres pedagógicos.

Segundo Otília Dantas, as monitorias remontam à Antiguidade Clássica, cuja função era desempenhada pelo pedagogo. Depois, na Idade Média, os monges que cuidavam da educação disciplinar dos noviços. Já na Idade Moderna, um aluno mais adiantado, recebia instruções do professor e depois repassava esses ensinamentos aos outros, alcançando com isso um grande número de alunos. Essa metodologia, conhecida como método Lancaster, foi amplamente utilizado em diferentes espaços educacionais, inclusive no Brasil, durante o reinado de Dom Pedro I. Pretendia-se alcançar a toda a população, inclusive as massas trabalhadoras. O objetivo era fundamentalmente a ordem social.

Somente no século 20, com a implementação da Lei nº 5.540/68, a monitoria se consolida no Brasil. Os graduandos se submetiam a provas específicas nas quais demonstrassem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina. Mais tarde, a LDB dispõe sobre o aproveitamento dos discentes da educação superior *em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.*

Nesse contexto, a monitoria acadêmica ganha relevância como instrumento de apoio pedagógico, proporcionando ao monitor e ao graduando oportunidade de aprofundarem seus conhecimentos, em uma troca de saberes, de consolidação entre teoria e prática. Assim, na DIPED, buscamos nas políticas de inclusão e de permanência dos estudantes, no PDI da FURG, ações que promovessem a redução da retenção e evasão dos cursos. O Eixo I – Ensino da Graduação, traz os objetivos e as estratégias que visam promover a qualidade nos cursos de graduação, em

todos os campi da FURG, nas modalidades presencial e a distância. Busca ações que contemplem os aspectos pedagógicos e tecnológicos na educação, garantindo uma formação integral e sólida ao estudante. Uma leitura atenta permitiu compreender não só o processo educativo, mas também, as concepções de Educação e de Universidade Pública que almejamos.

Os altos índices de evasão e retenção no Ensino Superior não são um fenômeno desse século. A passagem da Universidade das elites para a universidade para todas e para todos põe em cheque uma nova relação. O avanço dos estudos sociológicos, culturais, pedagógicos e a expansão das vagas nas Universidades Públicas, suscitou um novo olhar sobre o ensinar e o aprender. O processo educativo perpassa as palavras de Boaventura *em que é preciso retomar os princípios básicos de uma reforma democrática e emancipatória, estimulando a universidade a responder criativamente aos desafios que se apresentam.* Percebemos, com as políticas de cotas e o Sisu, o ingresso de outros perfis de estudantes. Diante deste novo desafio, bebemos em Cunha para compreendermos o sentido de conhecimento, propondo formas alternativas de saberes e experiências da práxis educativa.

Repensamos os objetivos da Monitoria e avançamos em várias ações que enriqueceram o processo: a Comissão de Avaliação, deixou de ser apenas avaliativa e passou a contribuir na elaboração dos Editais, foram criados os Encontros com Monitores e os Encontros com Professores Orientadores que constituem espaços para a troca de experiências e saberes e reuniões com os avaliadores para se discutir métodos e procedimentos para otimizar esse processo.

Elaboramos editais de monitoria com o objetivo de contribuir com a qualidade dos Cursos de Graduação através da inserção de graduandos em atividades e ações de ensino que visem evitar a retenção de estudantes no seu percurso curricular, bem como, prevenir a evasão e o abandono do curso e um maior engajamento dos estudantes nas atividades acadêmicas de Ensino.

No encontro com os estudantes monitores, foi produzido um questionário semiestruturado, e após o estudo dos dados, e a transcrição dos registros para um diário de campo foi possível identificar os principais limites e potencialidades da atividade de monitoria. Assim, além de qualificar a prática da monitoria, temos a possibilidade de induzir inovações no campo da prática pedagógica. Desses estudos, resultou além da garantia de 50% das bolsas para cotas sociais, cursos de formação para monitores/as e para professores/as orientadores/as.

Algumas das questões abordadas sobre as atribuições dos monitores são descritas a seguir:

- Esclarecimento de dúvidas em eventuais exercícios, em muitos casos é necessário fazer uma revisão de matemática básica.
- Participação do planejamento de aulas juntamente com a professora.
- Tirar dúvidas dos alunos sobre o conteúdo da disciplina teórica.
- Ajudar a diminuir a desistência dos alunos.
- Auxílio nas aulas com amostras física, esclarecimento de dúvidas via email, possibilitar horários de atendimento presenciais aos alunos.
- Auxiliar os estudantes com uma visão do conteúdo mais próxima deles.
- Disponibilizar no Moodle e na pasta de Xerox materiais selecionadas pela docente, pesquisar conteúdos que a docente irá trabalhar em aula, reunião semanal com a orientadora para discussão de conteúdo e estratégias de atendimento.

Além disso, os estudantes também contribuíram com sugestões para o aprimoramento do processo. Destacamos alguns:

- Sala de aula própria para monitoria, com materiais pedagógicos e tecnológicos.
- Incentivar o aluno a buscar monitoria.
- Promover cursos de capacitação para área de monitoria.
- Divulgação da monitoria na Unidade e sua importância para o ensino.
- Promoção de encontros entre monitores da mesma disciplina de forma a aprimorar a convivência e o compartilhamento de conhecimentos.

Destacaram também, como a monitoria contribui para a formação acadêmica:

- Conhecimento e experiência.

- Como lidar com alunos.

- Manter contato como os conteúdos das disciplinas e proporcionar interações com outros alunos.

- A monitoria promove um melhoramento nas habilidades de discursar em público.

- Forma positiva e satisfatória, na trajetória acadêmica e aspectos pessoais e profissionais como futura professora, pois aprendemos práticas pedagógicas, atitudes e condutas enriquecedoras para nossa vida profissional.

- Interagir com estudantes nas aulas e no atendimento me deixou muito mais preparada para os estagio de docência na escola.

- Experiência de como ser um professor.

- A monitoria, pessoalmente, me ajuda pois curso uma licenciatura e essa relação que tenho com alunos me ajuda a entender melhor como se dá tal interação nas escolas.

Com esses resultados parciais, foi possível identificar uma diversidade de ações indutoras de inovações no campo pedagógico na direção do ensinar e aprender colaborativo. Todas essas ações vêm corroborar com os ensinamentos de Freire ao abordar o fazer educativo pautado em propostas pedagógicas que valorizem a autonomia dos estudantes. Para ele, a postura ética dos educadores é basilar e deve estimular o senso crítico sobre suas vivências. Se negligenciarmos a reflexão crítica sobre a prática educativa corremos o risco de uma educação apenas reprodutiva, alienada e sem questionamentos.

Pois, de acordo com Freire, é no processo de aprender que é *possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mais perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador.* São as nossas ações enquanto educadores críticos que serão capazes de contribuir com a construção da autonomia dos estudantes. Nesse sentido, mais uma vez me alimento das valiosas palavras de

Freire: *quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de "curiosidade epistemológica" sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto." (FREIRE, 2007,p. 24).*

Uma dessas ações foi a elaboração do Projeto "Espaços de Aprendizagem Colaborativa", uma iniciativa pioneira na instituição e, inicialmente, contemplará três unidades acadêmicas: a Escola de Engenharia (EE), o Centro de Ciências Computacionais (C3) e o Instituto de Matemática, Estatística e Física (IMEF). O Projeto respeitará as demandas e especificidades de cada Unidade. É mais uma estratégia de enfrentamento de enfrentamento da retenção e da evasão e que envolve os professores, os monitores, os diretores de unidades acadêmicas e a PROGRAD.

Por fim, a partir dessas experiências e dos caminhos trilhados, surgiu a necessidade de ampliar esse estudo, o que deu origem a necessidade de buscar no Doutorado os caminhos para intensificar essa pesquisa, o que contribuirá, não só para uma satisfação de crescimento pessoal mas também, e principalmente, para a Universidade. É preciso (re)pensar e discutir conceitos de aprendizagem, metodologias, avaliação, formação inicial e continuada, quem são os sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem, de que universidade estamos falando, que universidade queremos, qual o papel das políticas públicas para a educação, de que forma elas contribuem para os avanços no ensino, são realmente capazes de garantir a qualidade do ensino, entre tantos outros questionamentos.

Conclusão

Ao longo desse relato de experiência, foram traçadas algumas considerações sobre monitoria, a sua importância na formação universitária. Como essa prática desenvolve conhecimentos e habilidades para a docência. A monitoria promove a qualidade de ensino e contribui efetivamente para a diminuição da evasão e da retenção, ainda que a passos lentos. Percebemos através dos relatos a importância dos pares na aprendizagem, não só de quem aprende, mas também de quem ensina. Com a monitoria aprende-se a estudar, não para as provas, mas para seu crescimento profissional, para a vida, para o convívio com o outro.

Os textos usados como apoio revelam a importância de se ter um olhar crítico do ensino em nosso País e nos ajudam a pensar propostas educativas para os próximos anos. Os dados coletados, embora muito iniciais, comprovam que os envolvidos nessa prática aprendem juntos, constroem criticamente o pensamento tornando-se pessoas mais autônomas e comprometidas com a aprendizagem e com a cidadania.

Temos muito o que caminhar, investir em Educação deve ser diário. Exigir políticas públicas que venham fortalecer o ensino e a aprendizagem. Na Universidade subsidiar discussões, fomentando a formação dos sujeitos envolvidos no processo. Assim, espera-se atingir a diminuição dos índices de retenção e evasão, além de qualificar o ensino e a aprendizagem na Graduação.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf

BRASIL**.** Senado Federal, **Lei Federal n.º 5540**, de 28 de novembro de 1968**.**

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência**. In: Em Aberto, Brasília, v.29, n.97, p.87-101, set/dez.2016**.**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 35ª ed.; São Paulo: Paz e Terra, 2007.

MONROE, Paul. História da Educação. 10. ed. São Paulo: Nacional, 1974.

DANTAS, Otilia Maria. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 567-589, set./dez. 2014.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL. Disponível em https://pdi.furg.br/images/PDI_2019-2022_-_21052019.pdf

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL. Disponível em https://pdi.furg.br/images/stories/documentos/ppi%202011-2022.pdf

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: NOVAS VISÕES DE PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Lucélia Gonzales Seus[238]
luseus81@gmail.com

Resumo: O presente texto tem como objetivo discutir sobre a importância das Formações Continuadas, mais especificamente, na língua estrangeira, como meio de complementar as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, através do uso de novas metodologias, como o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Neste sentido, serão abordados resultados obtidos a partir da pesquisa de mestrado intitulada "Perspectivas de professores de Língua Estrangeira dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre a relevância do Curso de Formação Continuada a partir do Programa e-Tec Idiomas", referente à pertinência de tais formações para o trabalho efetivo com os alunos.

Palavras-chave: TDIC, metodologia ativa, capacitação.

Introdução

Na busca por estabelecer vínculo com uma geração de alunos onde as tecnologias estão no dia a dia das suas ações, torna-se necessário uma adequação dos planejamentos dos professores, assim como, disponibilidade dos mesmos de rever suas práticas didático-pedagógicas para que a sua aula se torne atrativa à percepção do grupo discente com o qual atua.

Além disso, uma dificuldade comum enfrentada nas escolas, que buscam um ensino e aprendizagem efetivo, é a abertura para este novo sistema que se estabelece por parte de um grupo de professores que, ainda, estão enraizados ao método tradicional de ensino. No entanto, também não se pode desconsiderar a necessidade de formação continuada para esses profissionais e a infraestrutura oferecida pelas instituições de ensino para complementar a eficácia deste processo.

Tais necessidades, cada vez mais exploradas pelas inovações trazidas pelo século XXI, acabam por induzir o docente ao desenvolvimento de um trabalho mais atrativo na sala de aula, o que não deixa de ser uma "válvula de escape" para dar

[238] Professora de Língua Espanhola. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Escolar – Faculdade Avantis, Mestre em Educação e Tecnologia – IFSUL, Supervisora de Ensino da área da língua estrangeira na Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas.

início a propostas pedagógicas mais dinâmicas no ambiente escolar. Sendo assim, a partir de práticas bem elaboradas, é possível desmistificar a aprendizagem centralizadora "conteudista" oportunizando aos alunos o desenvolvimento de maior autonomia para expandir seus conhecimentos.

Para discorrer sobre a temática explanada, o presente texto traz o recorte da dissertação de Mestrado intitulada "Perspectivas de professores de Língua Estrangeira dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre a relevância do Curso de Formação Continuada a partir do Programa e-Tec Idiomas", a qual transita seu discurso na esteira da formação continuada de professores e do processo de ensino e aprendizagem mediado pelas TDIC em contexto de sala de aula de Língua Estrangeira (NÓVOA, 2009; FANTIN, 2012; MORAN, 2014; VETROMILLE-CASTRO, 2011, 2015; LEFFA, 2016; PAIVA, 2013).

Tal estudo volta seu foco para questões pertinentes ao processo formativo de um grupo de professores (apenas as professoras concluíram o curso), mais especificamente onze (11), de Língua Estrangeira, que concluíram o Curso de Formação Continuada do Programa e-Tec Idiomas, ofertado pelo Setor de Ensino da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) do município de Pelotas/RS em parceria com o Câmpus Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Para tanto, além da fundamentação teórica, toma-se como aporte metodológico a abordagem qualitativa (MINAYO, 2012) e a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para o tratamento dos dados coletados.

Importante salientar que uns dos objetivos dessa pesquisa foi averiguar o quão significativo se tornou o Curso de Formação Continuada através da Plataforma e-Tec Idiomas no que tange ao aprimoramento do planejamento e da prática pedagógica dos professores participantes, assim como, identificar se o referido curso proporcionou novas visões frente às práticas pedagógicas.

Formação de professores

Ao refletir sobre a formação de professores, as lentes voltam-se para o ingresso na faculdade, quando são dados os primeiros passos à profissão docente. Segundo Nóvoa (2009, p.212), esta fase é particularmente sensível, haja vista o fato de uma grande parte da formação profissional ser construída na universidade, tendo sua continuidade nas escolas e demais instituições de atuação atrelada à carreira de professor.

Neste momento, em que há a transição de aluno para professor, é importante que se construa uma identidade profissional, o que pressupõe reflexão. Em outras palavras, o mesmo autor enfatiza que a formação docente

> deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p.13)

Para que se dê a auto-formação, não basta apenas a compreensão científica ou pedagógica deste processo, mas, também, o exercício de um papel reflexivo quanto à sua formação profissional. Importa, ainda, propiciar a si mesmo refletir sobre sua prática docente e não deixar de lado um pensamento de trabalho conjunto, já que no ambiente escolar o “fazer” no coletivo está muito presente.

Na atualidade, reitera-se a importância da formação continuada, especialmente focando no preparo para a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira em contexto de sala de aula. Num sentido mais amplo, a demanda por continuidade pode estar atrelada à ideia de incompletude do ser humano, reverberando na contínua necessidade de aprendizagem e transformação. Aliás, para Leffa (2001, p. 1), “o ser humano não permanece o mesmo de uma geração para outra; ele se transforma, transforma o mundo e transforma a percepção que temos do mundo.”

Formação Docente e uso das TDIC em contexto escolar

Em se tratando de transformação, a profissão docente precisa estar alicerçada em uma formação constituída a partir de um embasamento teórico e da observância das necessidades dos indivíduos envolvidos, bem como por meio do exercício e do processo de reflexão acerca da própria prática pedagógica. No entanto, tudo isso será insuficiente se não houver políticas públicas que supram tais demandas. Seguindo este ponto de vista, Moran afirma que

> precisamos de políticas consistentes para atrair os melhores professores e gestores; remunerá-los bem e qualificá-los melhor; precisam de políticas inovadoras de gestão na educação, de currículos, metodologias e desenhos de escolas mais inovadoras. (MORAN, 2014, p. 2)

Ao fazer uma analogia com a asserção de Moran (2014) e com o que afirma Nóvoa (2007), pode-se concluir que, para que se tenha melhores professores é preciso haver uma transformação no processo de formação docente, o qual começa na universidade e vai continuar dentro do ambiente escolar e em outros espaços formativos (encontros e eventos acadêmicos).

A investigação relacionada à pesquisa também é parte da formação docente, devendo ser uma constante na prática do educador, o qual tem desempenhado um papel de mediador ou facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, cabe ainda a este profissional inovar o seu fazer, em consonância com o inegável avanço tecnológico que tem permeado as diversas atividades humanas.

O termo inovar, por sua vez, adquire uma especial e robusta dimensão no momento em que a atual sociedade vive a inserção tecnológica digital. Cabe ressaltar que a força com que se estende o acesso às mídias vem trazer a desacomodação (que deverá gerar transformação), tanto nas instituições de ensino quanto no professor, em termos de práticas pedagógicas.

A triangulação entre universidade, escola e professor precisa acelerar a tarefa de agir, pois os alunos do século XXI estão imersos em espaço virtual que necessita ser acompanhado. Para que isto aconteça, o docente precisa estar capacitado, confiante e aberto para compartilhar, neste momento, não só entre os colegas, mas, também, entre os seus alunos. Moran (2014, p. 2) coloca que estamos sendo pressionados para mudar sem muito tempo para testar e que, por isso, é importante que cada escola defina um plano estratégico de como fará estas transformações.

Ressalta-se aqui que a formação contínua (ou continuada) é cada vez mais indispensável em todas as áreas de trabalho, e especialmente na educação. É primordial que os docentes estejam instruídos para introduzir nas tarefas realizadas no ambiente de aprendizagem a integração dos mais variados campos do conhecimento, além de desenvolver competências alinhadas com a teoria e com a prática. Em conformidade com o assunto, Fantin ressalta que

> o professor busca suprir tal lacuna de diferentes formas: esforço pessoal com familiares e amigos, cursos de extensão, cursos de especialização e formação permanente ou continuada nos locais de atuação. (FANTIN, 2012, p.446)

Conforme a via que se vem traçando nesse resumo, tornam-se evidentes que, no concernente à concepção atual de formação docente, transformações se fazem necessárias. Todavia, essas parecem ocorrer muito lentamente no âmbito da realidade escolar brasileira, apesar de o caminho para tal estar parcialmente contemplado, pelo menos no plano ideológico, das Diretrizes, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, explanado na Base Nacional Comum Curricular e Referencial Curricular Gaúcho.

Conclusões

Com base na análise dos dados coletados dos sujeitos da pesquisa, referente às motivações de participar do curso de formação de professores de LE oferecido pela SMED-Pelotas, em parceria com o IFSul, houve a constatação de que mostraram-se bem confiantes em relação à possibilidade de aquisição de novos conhecimentos, de construção de alternativas metodológicas diferenciadas e de

aperfeiçoamento, tanto pelo contato com recursos digitais tecnológicos quanto pelo compartilhamento de experiências a fim de incrementar suas práticas pedagógicas em sala de aula, a partir de uma perspectiva mais contemporânea. Conforme pode ser observado na fala de duas alunas-professoras abaixo:

> *O que me incentivou foi buscar novas tecnologias, buscar um aprendizado pra depois fazer as aulas melhor. (AP3)*
> *Foi quando eu olhei assim a proposta de um material novo, um material elaborado aqui pelo IF daqui de Pelotas, professores que a gente conhece e isso me chamou atenção, assim me deixou curiosa [...] como é que tinha sido feito e tudo e de conhecer um material novo ...né... com uma proposta mais contemporânea assim [...] uma coisa mais atrativa pros alunos.* (AP10)

A partir da compilação dos dados analisados, em relação às possíveis novas visões frente às práticas pedagógicas de sala de aula através da formação, evidenciou-se que para a maioria, houve alguma mudança no seu olhar relacionado ao seu trabalho. No entanto, percebe-se ainda certa insegurança e dificuldade em aderir à implantação da nova metodologia de ensino, sendo a primeira, em relação ao manuseio do material do e-Tec Idiomas e, a segunda, por motivos estruturais. Ademais, a indisponibilidade de muitas das ferramentas das TDIC foi relatada pelas participantes como um ponto nevrálgico a obstar a efetivação plena de novas práticas no cotidiano de sala de aula. Tais informações podem ser constatadas abaixo, na fala das alunas-professoras que seguem:

> *Certamente, pedagogicamente, o curso proporcionou-me novas práticas em sala de aula, haja vista o maior interesse dos alunos em seu aprendizado em Língua Espanhola.* (AP1)
>
> *Sim, sim, ajudou bastante porque...pelo menos pra refletir como poderia ser uma aula diferente, uma aula mais...com recurso da tecnologia. Eu consegui usar o laboratório, eu levei os alunos e aí eu usei o datashow [...] mostrei [...] um vídeo pra eles [...] gostaram e tal, mas assim [...] é meio complicado porque sempre tem de ter um monitor junto e nem sempre o monitor esta e nem sempre tem internet, as vezes...ta vou levar o pessoal para o laboratório...ah mas*

> *hoje não tem internet...ah hoje o monitor não veio aí meio que frustra né.* (AP5)

Considerações finais

Em síntese, observa-se que todas as alunas-professoras pesquisadas consideram a formação continuada um momento importante de trocas de conhecimentos e práticas pedagógicas. Ademais do posicionamento anterior, levantaram questões sobre a dificuldade de implantar, efetivamente, atividades ligadas às TDIC, devido à falta de infraestrutura de algumas escolas, principalmente, segundo elas, por não fornecerem disponibilidade de internet a todas as salas de aula.

No entanto, evidencia-se que uma parte do público pesquisado, mesmo que pequeno, já começa a delinear um planejamento didático-pedagógico mais diferenciado, buscando mediar atividades em que o aluno passa a ser o protagonista da construção do seu conhecimento, mostrando entender de que o mesmo precisa passar a ter um posicionamento mais ativo na construção do seu aprendizado.

Referências

FANTIN, Mônica**. O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores**. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2012.

LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. Disponível em:http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf. Acesso em: 23 jul. 2017.

MORAN, José. **Mudanças necessárias na educação, hoje**.Texto revisto e ampliado de Ensino e Aprendizagem Inovadores com apoio de tecnologias, in Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica, Campinas: Papirus, 21ª Ed. 2014; p. 21-29. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/19706499/mudancas-educacao-moran. Acesso em: 22 jul. 2017.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 1992. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf. Acesso em: 15 jul. 2017.

NÓVOA, Antônio. (2009). **Para una formación de profesores construida dentro de la profesión**. Revista de Educación, 350, 203-218.

OS SABERES ADQUIRIDOS NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO Á DOCÊNCIA (PIBID)

Marianne Rodrigues da Conceição
mari_daconceicao@outlook.com
Rafaella Chaplin
rafaella.chaplin10@gmail.com

Resumo: Este trabalho acadêmico é o resultado das experiências e saberes adquiridos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tendo como objetivo de realizar práticas docentes nas escolas ao lado das professoras, fazer planejamentos e trocas de experiências. Dessa forma, havendo uma vivência na sala de aula adquirindo confiança, interagindo com os alunos e complementando com novos conhecimentos o trabalho da professora supervisora. Os encontros realizados pelo Pibid são repletos de trocas entre a interdisciplinaridade dos cursos de licenciatura, desse modo enriquecendo nossa formação docente.
O programa tem uma grande função na formação de futuros docentes, onde os discentes de seus primeiros anos de licenciatura podem ter essa vivência dentro de um ambiente escolar antes dos estágios obrigatórios, ele da uma base muito boa para o suporte da profissão docente e ajuda a perder a insegurança na atuação em sala de aula.

Palavras chave: Vivência, Docência, Interdisciplinaridade, Licenciatura.

Introdução:

Com base no presente trabalho, discutiremos como este programa tem contribuído para a nossa formação docente, inserindo os licenciados no cotidiano na rede pública escolar. Assim tem proporcionado à criação e a participação dentro de uma sala de aula, praticando o ser docente, superando problemas que vivemos, inovando em ensino-aprendizagem como um caráter multidisciplinar.

Desenvolvimento:

O PIBID proporciona incentivar as escolas públicas de educação básica, para mobilizar seus professores como conformadores de seus futuros docentes, para que

assim eles se sintam protagonistas dentro de uma sala de aula, e no processo inicial de docência, também enriquece o trabalho do professor que já atua na sala de aula, trazendo novos conhecimentos, planejamentos, metodologias de aula e avaliações. Contribuindo para uma articulação entre a teoria e a prática que são necessárias para a formação do licenciando, aumentando a qualidade dentro da formação dos cursos de licenciatura.

O programa em si incentiva e estimula no inicio da formação do acadêmico, a fazer observação de reflexões sobre a prática profissional do docente, e o cotidiano dentro da escola com o acompanhamento de um professor supervisor. Dessa forma o trabalho do professor supervisor irá nos auxiliar em como atuar em sala de aula com base em seus conhecimentos, experiências e vivências.

Durante os encontros institucionais, ocorre a troca de saberes por meio de diálogo, palestras e convívio com outros cursos de licenciatura. Assim, enriquecendo os nossos conhecimentos, conhecendo novos grupos e também tendo a oportunidade de ver a realidade de outro curso.

As práticas realizadas durante os encontros nos dá a base como é feito o trabalho do docente, as práticas de planejamentos, os registros nos portfólios e as construção dos artefatos culturais nas escolas, tendo a oportunidade de expor os trabalhos para outros cursos de licenciatura.

O significado atribuído pelos licenciandos às experiências no PIBID destacou, em primeiro lugar, o reconhecimento do PIBID como vivência que tem contribuído para o processo de construção da identidade do professor, uma vez que tal experiência vem sendo construída na escola espaço de atuação profissional docente em contato com professores que vivenciam a profissão e que contribuem, fundamentalmente, para a formação de novos professores. Esse significado reforça a necessidade do estreitamento de relações entre universidade e escola no processo de formação inicial de professores e na construção nesse “terceiro espaço” como espaço que incentiva um status mais igualitário entre essas duas instituições que, em função do desenvolvimento de ações e das premissas do PIBID, se responsabilizam por projetos em comum em prol dessa formação.

A formação inicial de professores também pode ser construída dentro da profissão, uma vez que é na escola e com os outros professores que se aprende a

profissão e a cultura profissional. Para Nóvoa, essa dimensão é fundamental no processo inicial de formação, argumentando que é preciso conceder “aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 36). Assume, assim, o processo formativo, construído em um contexto de responsabilidade profissional que valoriza, também, o conhecimento prático dos professores.

No que concerne às escolas parceiras, o primeiro reflexo apresentado pelos licenciandos refere-se ao movimento realizado pelos professores das escolas no tocante à melhor preparação de suas aulas. Ou seja, a presença de um “pibidiano” em sala de aula provoca maior empenho no desenvolvimento do trabalho do professor das escolas, articulando, por assim dizer, tanto a formação inicial quanto a formação continuada desses professores.

Consequência disso é a utilização de diferentes estratégias metodológicas de ensino que contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Em grande medida, percebemos que o PIBID leva para as escolas essas propostas, até porque o contexto do trabalho docente, sobretudo dos professores das escolas públicas, suas condições de trabalho e a jornada diária em mais de uma escola não favorecem para que o planejamento e o desenvolvimento das aulas sejam diferentes daquelas de modelo tradicional.

Para os licenciandos do PIBID, tal situação é diferente, pois o período de dedicação é mais alongado. Esse movimento entre formação inicial e continuada de professores, vivenciado por sujeitos que se encontram em momentos diferentes do exercício profissional. Para Neves (2012), o PIBID, do ponto de vista das escolas públicas participantes, provoca a elevação do desempenho dos alunos. Nesse sentido, um último reflexo nas escolas parceiras faz referência ao estímulo à perspectiva acadêmica dos alunos das escolas, sobretudo no Ensino Médio. A relação com os licenciandos possibilita que os alunos percebam a graduação como possibilidade de continuação de estudos.

A partir dessas significações apontadas pelos licenciandos, é possível fazer algumas reflexões que circunscrevem o PIBID como “terceiro espaço” para a formação de professores, além de trazer a experiência para quem a recém está começando traz também conhecimento para quem já esta inserido nesses espaços a algum tempo. Primeiro, é preciso indicar o reconhecimento que se tem do PIBID como uma política pública de formação inicial de professores, fundamental nos cursos de licenciaturas.

Ao longo desse período no PIBID, tem proporcionado à oportunidade de atuar na sala de aula, nos encorajando a enfrentar a realidade no cotidiano escolar assim, aos poucos perdendo a insegurança de lecionar dentro da escola. Dessa forma, motivando o nosso fazer docente a novas experiências, nos renovando a novos conhecimentos e interações com a turma.

Referências:

NOVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NEVES, C. M. C. **Relatório de gestão 2009-2011**. Brasília: Capes, Diretoria de Educação Básica Presencial, 2012.

O APOIO ESCOLAR COMO POLÍTICA DE ENFRENTAMENTO À EXCLUSÃO NA ESCOLA: O PERFIL DOCENTE

Mauro Augusto Burkert Del Pino[239]
mauro.pino1@gmail.com
Gilceane Caetano Porto[240]
gilceanep@gmail.com
Janaína Soares Martins Lapuente[241]
jajalapuente@gmail.com
Fernanda Arndt Mesenburg[242]
fernandamesenburg@gmail.com

Resumo: A exclusão escolar é um fenômeno persistente na educação básica brasileira. Mesmo na educação fundamental, que se supõe universalizada no Brasil, o número de crianças fora da escola é considerável. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012 (Pnad), 7,5% das crianças de 4 a 17 anos estão fora da escola, o que significa que 3.366.299 pessoas não têm direito de aprender. Enfrentar o desafio da inclusão escolar tem sido tarefa recorrente dos sistemas de ensino. Este trabalho tem por objetivo investigar quem são as professoras e os professores que atuam no Projeto intitulado Classes de Apoio, que é uma das iniciativas de enfrentamento da exclusão na escola desenvolvida na rede de ensino público municipal da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. A investigação faz parte de um Projeto de extensão e de pesquisa de docentes e de pós-graduandos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, desenvolvido no ano de 2018. O Projeto, intitulado “Formação dos professores das classes de apoio pedagógico da rede pública municipal de Pelotas”, teve por objetivo aprofundar conhecimentos teórico-práticos relativos ao processo de organização do trabalho pedagógico, visando qualificar as chamadas Classes de Apoio. Conhecer a realidade docente é fundamental para que se estabeleça uma política de formação continuada adequada ao combate à exclusão escolar, que leve em consideração diferentes aspectos da vida docente, desde a formação inicial até às condições de trabalho. Para tanto, como ferramenta para obtenção de dados e mapeamento do perfil docente, foi aplicado um questionário fechado através da ferramenta *Google Forms*. Ficou evidenciado a relevância do Projeto de Apoio Escolar para o enfrentamento da exclusão escolar, sobretudo em função da dura realidade deste fenômeno na cidade de Pelotas. A investigação encontrou uma realidade diversa e complexa quanto ao perfil das professoras e dos professores envolvidos nas

[239] Professor FAE/PPGE - UFPel. Trabalho resultado de projeto integrado de pesquisa e extensão, realizado em parceria com SMED/Pelotas intitulado “Formação dos professores das classes de apoio pedagógico da rede pública municipal de Pelotas”.
[240] Professora FAE - UFPel
[241] Professora FURG
[242] Mestra em educação – PPGE/FAE/UFPEL e professora da educação básica

Classes de Apoio. A diversidade de áreas de atuação dos docentes corresponde a uma diversidade de áreas de formação, com trajetórias formativas de atuação profissional que implicam um trabalho permanente e plural, a fim de que, paralelo ao apoio escolar, se estabeleça uma política permanente de formação continuada para as professoras e para os professores que atuam no projeto como condição necessária para o sucesso escolar.

Palavras-chave: apoio escolar, exclusão escolar, perfil docente.

Introdução

As condições de acesso e permanência dos alunos na escola, bem como a busca pelo sucesso nos processos de ensino e de aprendizagem, são questões que permanecem sempre no conjunto de preocupações de gestores e professores. Isso feito, trabalha-se para que os processos de exclusão escolar sejam cada vez menores, possibilitando que os alunos não só acessem a educação pública, mas que tenham êxito em seu desenvolvimento.

Nesse sentido, Alceu Ferraro (2004) esclarece que a exclusão escolar tem duas dimensões. De um lado a exclusão da escola, que diz respeito ao não acesso ou à evasão escolar e, de outro, a exclusão na escola, que se refere a exclusão originada no interior da instituição, por meio da retenção do estudante operada pela reprovação ou pela repetência.

O Projeto organizado pela SMED de Pelotas, as Classes de Apoio Escolar, visa a recuperação dos alunos com defasagem em suas aprendizagens, possibilitando que os mesmos possam ter êxito em suas etapas de escolarização. Diante disso, o curso de formação continuada que faz parte do projeto de extensão e de pesquisa de docentes e de pós-graduandos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, desenvolvido no ano de 2018 junto à Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) do município, intitulado “Formação dos professores das classes de apoio pedagógico da rede pública municipal”, buscou compreender e qualificar a prática pedagógica dos docentes que atuam nessas classes.

Da mesma forma, se fez necessário agir diretamente no combate das questões que contribuem para processos de exclusão na escola, centralizando as

ações na compreensão e combate dos movimentos que acabam por excluir as crianças do universo escolar em decorrência do seu baixo rendimento. O Projeto que deu origem a este estudo vai ao encontro dessa perspectiva e busca qualificar as práticas realizadas com os alunos que necessitam de apoio escolar para recuperação de lacunas em suas aprendizagens.

Tal projeto foi estruturado de forma a possibilitar às professoras[243] conhecimentos teórico-práticos do campo da alfabetização e educação matemática, subsidiando desta forma novas práticas. Teve como foco central instituir nas docentes uma cultura de planejamento coerente com as necessidades de seus alunos. O Projeto foi estruturado na modalidade presencial e na modalidade a distância. Nessa última, uma das tarefas realizadas pelas professoras foi o preenchimento do questionário de mapeamento do perfil docente e dos alunos das classes de apoio. Tais dados serviram de base para a escrita deste estudo, apontando questões importantes para o debate em torno da qualificação das práticas realizadas no projeto de apoio escolar.

Desenvolvimento

No decorrer do curso, as professoras tiveram que realizar atividades a distância baseadas nos conhecimentos adquiridos em cada encontro presencial. No primeiro momento junto aos docentes, foi apresentado um panorama geral da organização da rede pública de ensino do município e, como tarefa a distância, as professoras responderam ao questionário com questões referentes ao perfil docentes e de seus alunos.

O instrumento para coleta de dados, enviado através da ferramenta *Google Forms,* foi organizado em cinco seções:

- identificação da professora ou do professor: nome e idade;

[243] Tendo em vista que todas as respondentes dos questionários foram mulheres, optou-se por usar apenas no feminino.

- formação profissional: formação em nível médio, superior e especialização Lato Sensu e Stricto Sensu;
- atuação profissional: tempo de atuação na rede, na escola, na classe de apoio, níveis que já lecionou e outras funções exercidas na rede;
- formação continuada: capacitações oferecidas pelas escolas ou pela SMED e o impacto das mesmas na qualificação do trabalho pedagógico;
- caraterização das classes de apoio: perfil dos alunos quanto a faixa etária, ano de escolaridade e perfil étnico e socioeconômico.

Obtivemos retorno de 48 professoras e, com suas repostas, foi possível traçar o perfil traduzido em quantidades e percentuais. Com os dados obtidos na primeira seção do questionário foi possível concluir que a faixa etária das professoras varia de 29 a 64 anos, sendo média de idade de 48 anos. Trata-se de um grupo essencialmente de mulheres. Mesmo o curso de formação continuada tendo sido frequentado também por professores, as respondentes foram todas professoras, ou seja, o gênero predominante da docência das classes de apoio é o feminino.

Esse movimento de feminilização do magistério vem sendo discutido a bastante tempo. Tambara (1997, p.39), ao estudar a constituição do Magistério no Estado do Rio grande do Sul, já traduzia historicamente esse perfil, afirmando que:

> ...consolidou-se na província um processo de construção ideológica no qual foram relegados à mulher alguns espaços públicos, entre os quais se destacam a atividade em obras de benemerência vinculadas principalmente às irmandades religiosas, e, de modo especial, à docência no ensino elementar. Neste período, consolida-se a idéia da professora como vocacionada à atividade do magistério. Este caráter, na prática, serviu também para afastar o elemento masculino desta atividade uma vez que a remuneração, que já era pequena, diminuiu ainda mais.

Vianna (2001, p. 90) afirma que o processo de feminização do magistério associa-se “às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente”, vindo ao encontro do que Tambara já mencionava em seus escritos.

Na seção que diz respeito à formação das professoras, revelou-se que das 48 professoras, 35 cursaram Magistério, o que representa cerca de 75% das docentes. No que diz respeito à formação em nível de especialização, 33 responderam ter feito, correspondendo a um total de 68.75%. Os cursos em sua maioria são na área de Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão e Orientação Educacional, Educação Infantil e Alfabetização e Letramento. Apenas uma professora possui Mestrado, tendo sido realizado na área da Parasitologia. Tratam-se de professoras, em sua maioria, com formação específica e adequada para a área em que atuam.

No que diz respeito à atuação profissional, tem-se o seguinte perfil:

- tempo que leciona: varia de 5 a 39 anos - média de 23 anos de docência;
- tempo na rede: varia de 3 a 39 anos – média de 19 anos de docência na rede;
- tempo na escola: varia de 1 a 38 anos – média de 12 anos de docência na mesma escola;
- tempo na classe de apoio: varia de 6 meses a 12 anos – média de 3 anos de docência na classe de apoio.

Um dado interessante revelado sobre as experiências das professoras reside na informação de que 50% das respondentes desempenharam outras funções que não a docente. A maioria delas atuou na equipe gestora em funções de direção ou coordenação pedagógica. Outras já trabalharam como supervisoras de áreas na SMED.

Na seção específica sobre formação continuada, apenas 14 professoras responderam receber algum tipo de formação continuada. No entanto, ao falar do impacto das mesmas em suas práticas, 52.63% afirmaram que contribuem muito, e apenas 26.32% que não contribuem.

No que diz respeito ao perfil dos alunos das classes de apoio, as professoras tiveram que responder sobre o número de alunos oriundos de cada ano escolar (do

1º ao 5º ano) e também sobre suas percepções quanto ao perfil étnico e socioeconômico. As informações estão organizadas na tabela abaixo:

Ano/série	Quantidade de alunos	Etnia	Quantidade de alunos	Condição socioeconômica	Quantidade de alunos
1º ano	209	Brancos	851	Extremamente pobres	220
2º ano	313	Pretos	291	Pobres	921
3º ano	404	Pardos	237	Classe média	261
4º ano	306	Amarelo	1	Classe média alta	1
5º ano	226	Indígenas	2	**Total**	**1183**
Total	**1458**	**Total**	**1382**		

A quantificação dos alunos em cada item foi realizada de acordo com a percepção das professoras. É possível observar que o total de alunos em cada aspecto é diferente, no entanto, são os dados aos quais tivemos acesso e que auxiliam na compreensão da realidade das classes de apoio como um todo.

Observa-se maior número de alunos no 3º ano do ensino fundamental, ou seja, término do ciclo de alfabetização e etapa onde a reprovação é permitida. Também é nesta etapa que é realizada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), exame de avaliação externa proposto pelo Governo Federal. Em termos étnicos, o número de brancos é predominante (61,58%), mesmo quando comparado a negros e pardos somados (38,21%). Este dado vem ao encontro do que vem sendo revelado na rede como um todo (MESENBURG, 2019). Quanto ao perfil socioeconômico, fica evidente que as crianças que necessitam do apoio escolar são aquelas oriundas de realidades de vulnerabilidade social, uma vez que 18,60% foram categorizadas dentro do patamar de extrema pobreza e 77,85% como pobres. Juntas representam 96,45% dos alunos das classes de apoio contemplados na análise das professoras. Quanto a assiduidade dos alunos, 12% das professoras consideraram alta, 66% consideram média e 22% atribuem frequência baixa aos estudantes.

Este mapeamento permitiu compreender a diversidade presente entre professoras e também entre os alunos. Trata-se de uma diversidade que precisar estra contemplada dentro do planejamento das professoras, nas práticas instituídas.

Para tanto, o curso de extensão ofertado buscou, além de possibilitar essa compreensão por parte das docentes, também oferecer ferramentas para qualificar ações, tornando o trabalho nas classes de apoio escolar mais efetivo.

Considerações finais

Ficou evidenciado a relevância do Projeto de Apoio Escolar para o enfrentamento da exclusão escolar, sobretudo em função da dura realidade deste fenômeno na cidade de Pelotas. Mapear o perfil docente e discente torna-se essencial no sentido de buscar instituir novos estudos que possam contribuir com aperfeiçoamento do trabalho destes sujeitos.

Dentre as falas destacadas dos questionários, as professoras apontam para problemáticas como o fato do apoio nem sempre ser “levado a sério” pelas famílias, caracterizando a falta de comprometimento coletivo para com o trabalho; o fato de nem sempre possuírem local fixo e adequado para as aulas; a necessidade de se desviarem de suas funções no apoio escolar para substituição de professores faltosos; e o número de alunos que não é compatível com o número de profissionais, ou seja, muitos docentes para uma única professora como fator de enfraquecimento do trabalho realizado. Não entanto, são unanimes ao afirmar que, mesmo com condições muitas vezes precárias, compreendem que as aulas de apoio são de extrema importância e impactam na vida dos alunos.

A investigação encontrou uma realidade diversa e complexa quanto ao perfil das professoras e dos professores envolvidos nas Classes de Apoio. A diversidade de perfis dos docentes no que diz a respeito às áreas de formação, às suas trajetórias formativas de atuação profissional e experiências implicam em um trabalho permanente e plural. É necessário que se estabeleça uma política permanente de formação continuada para as professoras e para os professores que atuam no projeto como condição necessária para o sucesso escolar.

Referências

FERRARO, A.R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: A. MARCHESI; C.H. GIL. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre, Artmed, 2004, p. 48-65.

MESENBURG, Fernanda Arndt. **A gestão escolar como elemento de qualidade da educação pública: limites e possibilidades**. 2019. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

TAMBARA, Elomar. **Profissionalização, escola normal, e feminilização: Magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX**. Disponível em: file:///C:/Users/Dell/Downloads/30720-119159-1-PB.pdf. Acesso em 10. Fev. 2019

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência.** Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf. Acesso em 10. Fev. 2019

SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ARTICULAÇÃO ENTRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES

Mirna Ribeiro Lima da Silva [244]
mirna.ribeiro@ifbaiano.edu.br

Resumo: Sendo um relato de experiência, este texto tem como objetivos apresentar o Projeto de Extensão para Professores da Rede Pública de Ensino, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) – um programa institucional voltado para professoras e professores de escolas públicas – e discutir seus limites e potencialidades para a qualificação da formação docente inicial e continuada. Metodologicamente, o trabalho resulta de uma entrada em campo de inspiração etnográfica. Foram realizadas observações participantes junto a uma disciplina de um curso de licenciatura da Feusp que integra o Projeto e entrevistas com indivíduos implicados com o curso – docentes da educação básica e o próprio docente da disciplina. O Projeto de Extensão para Professores da Rede Pública de Ensino existe desde 1991 e é uma iniciativa interessante no campo da educação superior, pois combina, na extensão universitária, a formação inicial de estudantes das licenciaturas e a formação continuada de professoras e professores. Através dele, docentes de escolas públicas podem participar das aulas e atividades relacionadas a algumas disciplinas ofertadas nos cursos de licenciatura da Feusp, mas sem implicar em matrícula regular nesses cursos, de modo bastante semelhante ao que ocorre com os chamados “alunos especiais” nos cursos de pós-graduação. Para além das possibilidades formativas de partilha e atualização de conhecimentos para professoras e professores da educação básica, a proposta chama a atenção por se diferenciar do que comumente ocorre em processos dessa natureza: ao invés de “a Universidade”, ou seja, seus agentes – docentes e estudantes universitários –irem à escola e levarem os seus conhecimentos, neste caso, representa-se a vinda “da escola”, ou seja, das professoras e professores que a constituem, aos bancos universitários. Inspirada nas definições de Keneth Zeichner e outros autores e autoras, de “espaços híbridos de formação” para a docência, arriscou-se a considerar que esse movimento de vinda de professoras e professores da educação básica à Universidade pode significar mais que um mero deslocamento físico; pode também significar uma possibilidade de estabelecer uma outra relação com as formas como esses/essas docentes fazem e compreendem o seu trabalho e, quiçá, contribuir para a formação dos licenciandos e licenciandas da Universidade. Por outro lado, considerando as condições concretas nas quais esse processo vem se desenvolvendo na instituição, na turma observada, são analisados também os

[244] Professora do IF Baiano *Campus* Catu. Doutoranda em Educação (USP). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001

limites de tal experiência, no que se refere especialmente à participação desses docentes nas atividades propostas para a disciplina. Enfim, a observação participante junto a uma turma do Projeto de Extensão para Professores da Rede Pública de Ensino da Feusp possibilitou aproximar-se de um contexto inovador no campo da educação e espera-se com este relato ampliar sua divulgação e inspirar a criação de mais espaços como este em outras instituições formadoras de professoras e professores da educação básica.

Palavras-chave: Projeto de Extensão para Professores da Rede Pública de Ensino,, Espaços híbridos de formação, Etnografia educacional.

Introdução

Este texto relata uma experiência educativa, sob dois objetivos: apresentar o Projeto de Extensão para Professores da Rede Pública de Ensino, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) – um programa institucional voltado para professoras/professores de escolas públicas – e discutir seus limites e potencialidades para a qualificação da formação docente inicial e continuada.

O trabalho resulta de uma entrada em campo de inspiração etnográfica[245]. No ano de 2016 foram realizadas observações participantes junto a uma disciplina de um curso de licenciatura da Feusp e entrevistas com docentes da educação básica e o/a docente regente da disciplina[246].

Espera-se contribuir para o debate sobre as dinâmicas contemporâneas de formação docente para a educação básica, bem como, dar mais visibilidade ao referido Projeto de Extensão, em respeito aos seus mais de 28 anos de atividade junto à comunidade educacional.

A experiência: Extensão Universitária e Formação Docente

O Projeto de Extensão para Professores da Rede Pública de Ensino da Feusp teve início em 1991, inicialmente chamado *Projeto Professores da Rede Pública como Alunos Especiais* (MACHADO, 1994). Embora seja de extensão, também pode

[245] Pautada em autores/autoras como Clifford Geertz, Frederick Erickson, George Noblit, Amurabi Oliveira, Loïc Wacquant, entre outros/outras.
[246] Os nomes dos/das docentes que participaram do estudo, bem como da disciplina, seguirão em anonimato.

ser entendido como um programa de formação docente continuada, dado seu foco em complementar a formação de profissionais já licenciados (USP, 2016).

A participação no Projeto requer que os candidatos/candidatas estejam em atividade na rede pública de ensino e não estudem na Universidade. As inscrições são feitas semestralmente em sistema *online* e os professores/professoras-estudantes são escolhidos mediante sorteio, havendo lista de suplentes para vagas residuais.

Machado (1994) assim avaliou a pertinência desse Projeto:

> [...] Trata-se de uma idéia (sic) simples, com muitos reflexos positivos e custo zero, que depende apenas de um esforço coletivo dos professores da FEUSP: em cada disciplina ministrada nos cursos de graduação, algumas vagas são oferecidas a professores da Rede Pública, que freqüentam (sic) regularmente as aulas, ao longo do semestre letivo, partilhando suas experiências com os licenciandos e, simultaneamente, atualizando parte de seus conhecimentos. (p. 375-376)

Também Carvalho (1992) sinalizou o êxito da iniciativa:

> [...] Essa experiência tem trazido duas grandes vantagens: uma, para os professores da rede que voltam à universidade, freqüentando (sic) as aulas, a biblioteca, os laboratórios e participando de um ambiente cultural que muitas vezes nunca conheceram; e outra, para os próprios cursos da Faculdade, que, com os alunos já trabalhando na rede pública, ganham uma visão muito mais próxima da realidade de nossas escolas. (p. 53)

Resumidamente, o Projeto consiste em receber docentes da educação básica para participar de disciplinas dos cursos de licenciatura, sem terminalidade de formação em graduação, semelhante aos chamados “alunos especiais” em alguns cursos de pós-graduação. Há um limite de participação, de apenas uma disciplina por semestre por pessoa e no máximo duas disciplinas por pessoa, no total, nos cursos de licenciatura.

Ao iniciar as observações participantes em uma das turmas desse Projeto, me chamou a atenção que esta era composta por pessoas com diferentes intenções e expectativas formativas. A sensação que tive foi que estava em um “espaço híbrido de formação”, ou um “terceiro espaço”, conforme definidos por Zeichner (2010):

> A ideia de um terceiro espaço vem da teoria do hibridismo e reconhece que indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo. Terceiros espaços envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo. (p. 486)
> [...] Contrários à desconexão tradicional entre escola e universidade e à valorização do conhecimento acadêmico como a fonte de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensino, próprio dos modelos tradicionais de formação de professores das escolas normais superiores e das universidades (...), os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação. (p. 487)

Com o Projeto de Extensão da Feusp, para além das possibilidades formativas assinaladas, a proposta me intrigou por mais um diferencial, em relação ao que comumente se nota. Geralmente ocorre de “a Universidade”, ou seja, seus agentes – docentes e estudantes universitários –, irem à escola e levarem os seus conhecimentos, mas, neste caso, representa-se a vinda “da escola” – ou seja, das professoras e professores que a constituem – à Universidade. Me pareceu que esse movimento podia significar mais que um mero deslocamento físico, como também uma contribuição para a formação das licenciandas e licenciandos.

Indaguei: seriam as turmas desse Projeto espaços híbridos de formação?

Entretanto, se à primeira vista a resposta “- Sim!” parece pronta e imediata, esta não seria uma questão etnográfica. Como as perspectivas de significado não são conscientes e nem estão verbalizadas explicitamente, ao estar com o grupo, conviver com as pessoas dessa turma, considerando algumas relações de trocas entre elas/eles, em diversos momentos eu duvidei do meu pressuposto.

E ao duvidar encontrei a riqueza do estudo.

3 Para constituir-se um espaço híbrido de formação

O enfoque interpretativo da etnografia permitiu avançar na compreensão da dinâmica de formação que observava e ressignificá-la: a questão a ser compreendida não é se este projeto *é* ou *não é* um espaço híbrido de formação, mas os *potenciais* e os *limites* a se torná-lo, como será tratado nesta seção.

Um espaço híbrido de formação como *possibilidade*

Muitos elementos concorrem para afirmar o Projeto de Extensão da Feusp como um espaço híbrido de formação.

No caso da turma observada, a começar pela atuação do/da docente, que rendeu um estudo específico sobre isto (SILVA, 2017) e foi citado pelos professores/professoras-estudantes como o aspecto mais interessante do curso.

Além disso, os/as docentes da educação básica consideraram que a sua participação na disciplina contribuiu para a formação dos/das estudantes de licenciatura. Argumentaram que essa participação "[...] põe diante deles, ainda que para observação e reflexão, a visão do professor que está hoje dentro da escola pública" (Docente-estudante 2, 2016). Um outro relato também acenou para essa *possibilidade*:

> *Neste projeto há um intercâmbio de posições interessantes, nós professores formados e lecionando, junto a alunos de graduação. Nesse caldeirão de experiências a aprendizagem torna-se significativa para ambos, aliás, como atuantes no ensino básico, levamos à sala de aula nossas dificuldades cotidianas, situações reais e concretas que acontecem no exercício do magistério, contando o que muitas vezes as teorias não abarcam. Como também, somos referências a estes alunos de que a formação é continua e não acaba no fim da graduação, que precisa ir além. Portanto, o projeto enriquece tanto a formação continuada como a formação inicial. Nós, professores, também aprendemos com eles, pois, eles também têm experiências e conhecimentos*

> *importantíssimos adquiridos em suas trajetórias.* (Docente-estudante 1, 2016)

Em outro relato, foi destacada a interação no processo de estágio e também a importância do projeto para os/as docentes da própria Universidade:

> *[...] na escola que eu fui fazer o estágio, mais dois estudantes foram e eles começaram a conversar comigo sobre como era a vida profissional... você quando é estudante, ... você não tem essa noção, e eu consegui falar pra eles o que eu acho que teria sido bom alguém ter me dito quando eu era estudante, e ninguém me disse. Quer dizer, eu acho esse projeto muito rico, para os estudantes de graduação, pra mim, como professora, e, vou falar mais, pro professor da disciplina, porque ele consegue, de certa forma, ter um feedback do que de fato está acontecendo nas escolas públicas. A gente de certa forma leva esse feedback pra eles.* (Docente-estudante 3, 2016)

A integração do Projeto de Extensão na disciplina tece uma teia híbrida de significados para a formação docente inicial, bem ao modo como Zeichner e Bier (2012) apresentaram sobre uma abordagem que vinham desenvolvendo nos Estados Unidos. Apesar de bastante heterogêneas na forma como são organizadas, as experiências a partir de espaços híbridos buscam integrar a formação universitária às práticas escolares, estar mais na escola, porém, sem perder o aprofundamento teórico sobre essas práticas sociais.

Por outro lado, a observação permitiu ver limites à configuração de um espaço híbrido de formação docente, para além dos discursos dos próprios envolvidos.

***Limites à* constituição de um espaço híbrido de formação**

Primeiramente, um aspecto marcante observado foi a evasão entre os professores/professoras-estudantes. Essa disciplina foi escolhida para a observação participante porque teve o maior número de candidaturas selecionadas em todo o processo seletivo do semestre (10, no total), mas em nenhum encontro observei a presença de mais do que cinco professores/professoras-estudantes, rotativamente. A evasão no Projeto como um todo foi relatada por Bueno (2005), em uma média de

48,1%, entre os anos de 1991 e 2005. Passados muitos anos desde esse levantamento, o cenário se reafirmou.

Outro possível limite foi a baixa intervenção dos professores/professoras-estudantes nas aulas, como deflagrou uma anotação de campo:

> *Me pergunto: as intervenções dos professores/professoras-estudantes qualificam a formação dos/das estudantes da graduação? Em minha concepção, eles e elas teriam muitos elementos para contribuir com essa formação, mas, no contexto em tela, tenho notado que geralmente os professores/professoras-estudantes não expõem suas opiniões sobre muitos aspectos tratados em sala. De forma geral, interveem um pouco mais quando estão em questão aspectos da prática docente, do cotidiano da escola, etc. Algumas vezes lançaram questões, mas noto que têm sido muito mais silenciosos quando estão em discussão aspectos teóricos do fazer pedagógico.*
> *Por que isso acontece?* (Registro de Campo 05, 2016)

Esse aspecto também foi sinalizado na entrevista com o/a docente da disciplina:

> *Acho que você deve ter percebido na sala de aulas que às vezes eu perguntava pra eles "-Que que você acha, fulano?", "- E como é que é?", (...) porque, senão, eles ficam em silêncio. Você reparou? Ficam em silêncio... eles não se manifestam!* (Docente da disciplina, 2016)

Diante desse possível limite à criação de um espaço de trocas entre professores/professoras-estudantes e estudantes das licenciaturas, parece fundamental que haja provocações à participação nas aulas, como o/a docente da disciplina sugeriu:

> *[...] Por isso que é legal quando a gente pergunta [aos professores/professoras-estudantes]: "-E aí? Conta aí como é que é...", "- E o que acontece na primeira semana lá?". Porque aí eles também vão sensibilizando os alunos, então, na minha opinião, eles têm uma grande contribuição à formação dos universitários, né, eles tem uma grande contribuição, mas a gente precisa criar condições pra que isso aconteça.* (Docente da disciplina, 2016, grifos meus)

Considerações Finais

O presente trabalho partiu da inquietação em conhecer um espaço de formação docente na Feusp. Trata-se de um programa de extensão que se propõe a integrar professoras/professores já em exercício às aulas regulares das licenciaturas.

Foi possível problematizar o processo formativo como um *espaço híbrido de formação docente*, uma vez que agrega pessoas com experiências diversas em favor da qualificação da formação – tanto a inicial como a continuada –, discutindo os seus limites e possibilidades, com base em Zeichner (2010) e Zeichner e Bier (2012).

O percurso trilhado permitiu arriscar uma síntese, ainda que hipotética e inicial, de que o referido Projeto de Extensão pode constituir um espaço híbrido de formação docente *desde que* haja uma sensibilidade de potencializar a participação desses/dessas docentes para o espaço da aula universitária. Vale dizer, a constituição de um espaço híbrido de formação docente não dispensa uma intervenção cuidadosa e intencional dos/das docentes responsáveis pelas disciplinas, para fomentar a participação ativa dos professores/professoras-estudantes.

Enfim, a observação participante junto à turma do Projeto de Extensão da Feusp possibilitou aproximar-se de um contexto inovador no campo da educação. Espera-se com este relato ampliar sua divulgação junto a outras instituições de formação docente.

Referências

BUENO, Tânia A. A constituição do professor-estudante. Relatório de pesquisa de Iniciação Científica. IN: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, Faculdade de Educação. **Série Iniciação Científica,** Vol.1, p. 1-23, 2005.

CARVALHO, Anna Maria P. de. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, p. 51-63, abr./jun. 1992.

MACHADO, Nilson José. O lugar da educação. **Estudos avançados**, vol. 8, n. 22, p. 374-378, dez. 1994.

SILVA, Mirna Ribeiro L. da. Um processo de ensinagem para formação de professores e professoras: notas de uma observação participante. IN: SILVA, Mirna R. L. da (Org.). **Docência e educação básica:** diálogos de integração curricular e desenvolvimento pedagógico. Salvador: Edufba, 2017. p. 193-213.

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, Faculdade de Educação. **Projeto de Extensão para Professores da Rede Pública de Ensino**. São Paulo, 2016.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZEICHNER, Ken; BIER, Marisa. The Turn Toward Practice and Clinical Experience in U.S. Teacher Education. **Beiträge Zur Lehrerbildung**, 30 (2), p. 153-170, 2012.

TRAÇADO CARTOGRÁFICO DO EXPERIENCIAR DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Rejane Conceição Silveira da Silva[247]
rejanesilveira1@hotmail.com
Débora Pereira Laurino[248]
deboralaurino@vetorial.net

Resumo: O presente artigo discute e problematiza o conversar entre os profissionais da Educação Superior e Básica, numa formação continuada de professores. O estudo é parte integrante de uma pesquisa que investiga os significados das interlocuções realizadas, no campo da formação docente, em espaços de articulação entre a Educação Superior e Básica. O referencial teórico que baliza o trabalho é a teoria da Biologia do Conhecer proposta por Humberto Maturana e Francisco Varela, na qual o viver não se separa do conhecer e o diálogo com os autores Nóvoa e Imbernón. A pesquisa utiliza a cartografia como método para acompanhar processos de formação docente e mapear seus territórios, no entrelaçar da emoção e da linguagem. A cartografia não segue nenhum tipo de protocolo normatizado, pois depende muito mais da postura com a qual o cartógrafo permite experimentar seus próprios pensamentos e sensações, abrindo-se ao encontro com os devires. Para compor a cartografia as cartógrafas imergiram no espaço de formação de um curso de aperfeiçoamento e atualização para professores brasileiros, atuantes na área da Matemática, da rede pública de Educação Básica, realizado no âmbito do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP), pelo Departamento de Matemática da Universidade de Aveiro em Portugal. O PDPP foi uma ação resultante do intercâmbio estabelecido entre a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e as Universidades portuguesas de Aveiro e do Porto destinado para bolsistas supervisores integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e alunos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), nas áreas de Pedagogia, Física, Química, Matemática e Língua Portuguesa. Para acompanhar esse processo de formação e registrar a dinâmica, os fluxos e as intensidades da experiência compomos um portfólio constituído pelo diário de bordo reflexivo, pela transcrição de registros oriundos de conversações e de entrevistas e por fotografias. A partir da produção, da análise e da reflexão desses elementos percebemos que as relações entre a Educação Superior e Básica ainda são distantes, marcadas pela dificuldade do conversar no sentido de “dar voltas com”, como sugere Maturana, entre seus profissionais. O estudo também mostra que a construção de ações formativas baseadas no conversar entre seus participantes e no trabalho cooperativo e coparticipativo potencializam a interlocução entre a Educação Básica e Superior e contribuem desse modo com a profissionalização da docência.

[247] Universidade Federal do Rio Grande – FURG, trabalho integrante da tese de doutorado “Cartografia de redes de conversação entre os profissionais da Educação Básica e Superior na profissionalização da docência”, Agência de fomento: CAPES.
[248] Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Instituto de Matemática Estatística e Física – IMEF.

Palavras-chave: Educação Básica e Superior, Formação Docente, Profissionalização.

Introdução

O presente estudo é parte de uma pesquisa que investiga os significados das interlocuções realizadas no campo da formação docente, em espaços de articulação entre a Educação Superior e Básica. Neste artigo focamos o espaço de formação de um curso de aperfeiçoamento e atualização para professores de Matemática, da Educação Básica, realizado no âmbito do PDPP, cartografando a experiência vivenciada, em busca dos significados e compreensões de como o grupo percebeu e se moveu nesse espaço de formação continuada.

A formação continuada de professores consiste em propostas voltadas para a qualificação do profissional. Numa visão ampliada é um processo a ser desenvolvido ao longo da vida profissional, que vai sendo aos poucos construído e reconstruído com o objetivo de ajudar o docente a repensar e transformar suas práticas pedagógicas. Essa formação tem sido entendida hoje, como um processo permanente e constante da construção e aperfeiçoamento dos saberes necessários a todo educador, visando propiciar a reflexão sobre a prática e uma compreensão ampla dos contextos em que os docentes exercem suas atividades. Em concordância com essas ideias, Nóvoa (1992) defende uma formação continuada, não mais como reciclagem, mas uma qualificação para as novas funções da escola e do professor e também salienta que “a formação deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1992, p.25).

A formação continuada pode ser analisada sob diferentes perspectivas. Neste trabalho nosso objetivo é discutir e problematizar o conversar entre os profissionais da Educação Superior e Básica, numa formação continuada de professores. Para Maturana (2014) o que na vida cotidiana conotamos com a palavra conversar é o

fluir entrelaçado de linguajar e emocionar. “A palavra conversar vem da união de duas raízes latinas: ‘cum’, que quer dizer ‘com’, e ‘versare’ que quer dizer ‘dar voltas com o outro’” (MATURANA, 2014, p. 200). E é nesse sentido que utilizamos essa palavra.

Ainda compartilhando da perspectiva de Maturana (1995) de que não existe separação entre o fazer e o conhecer, pois a cognição cria um mundo construído pelo indivíduo no fluir de seu conhecer, escolhemos a cartografia como método para acompanhar esse processo de formação, observando as interações entre seus participantes e buscando a partir das percepções, emoções e sentimentos capturar os significados da mesma.

Desse modo, para a produção da cartografia habitamos o território da formação compondo um portfólio da experiência vivenciada, constituído pelo diário de bordo reflexivo, pela transcrição de registros oriundos de conversações e de entrevistas e por fotografias.

A cartografia que se segue traz marcas dos encontros que as foram constituindo, a partir das experiências vivenciadas, das conversas construídas, das sensações experimentadas e das subjetividades e deslocamentos produzidos.

As marcas da experiência: uma multiplicidade de sentidos

O PDPP foi uma ação resultante do intercâmbio estabelecido entre a CAPES e as Universidades portuguesas de Aveiro e do Porto. Esse programa envolveu cursos de aperfeiçoamento e atualização para professores brasileiros, na área de Física, Química, Matemática, Língua Portuguesa e Pedagogia. O curso cartografado foi realizado pelo Departamento de Matemática da Universidade de Aveiro (UA) em Portugal, para vinte e cinco professores de Matemática da rede pública de Educação Básica, oriundos de diversos locais do Brasil, entre eles bolsistas supervisores integrantes do PIBID e alunos do PARFOR. Ao longo do texto esses professores são identificados por nomes fictícios visando preservar suas identidades.

A expectativa do curso antes da viagem a Portugal era muito grande. Os professores brasileiros imaginavam conhecer novas metodologias, outras formas de ensinar Matemática, visitar escolas, trocar experiências e compartilhar

conhecimentos como nos fala o professor/cursista[249] Beto: *"Minha expectativa era conhecer mais escolas, visitamos apenas uma no último dia, trocar experiências, conhecer um pouco mais das metodologias que eles usam aqui (Portugal)".* Entretanto, a formação priorizou aspectos procedimentais e conceituais da Matemática disponibilizando pouco espaço para a discussão de questões ligadas ao ensino da Matemática e ao trabalho docente na Educação Básica, como aponta o professor/cursista Daniel *"Eu esperava que fosse ser um curso prático, com muitas práticas de ensino. Cheguei aqui e me deparei com um curso quase que totalmente teórico, com uma Matemática bem aprofundada".*

Atribuímos à expectativa do grupo em relação ao ensino da Matemática, as crescentes discussões realizadas no Brasil, na área da formação de professores, sobre o processo de ensinar e aprender Matemática a partir da Educação Matemática. Os debates acerca desse movimento buscam a melhoria do trabalho docente, mediante um processo de mudanças de atitudes e de concepções de educação que criticam a forma fragmentada, descontextualizada, estática e absoluta de conceber a Matemática e o seu ensino. Logo, nos causou surpresa um curso de formação continuada para professores, já em exercício da docência, abordar quase que exclusivamente a Matemática abstrata e descontextualizada.

Consideramos que a expectativa também se baseava pelo fato de uma das exigências para participar da seleção era ser bolsista supervisor do PIBID ou aluno do PARFOR, como demonstra o discurso da professora/cursista Fátima: "*fui selecionada pelo PIBID, um programa que trabalha com experiências voltadas para a área do ensino, com atividades que trabalham mais de modo lúdico a Matemática, então imaginei que a gente fosse ter algo mais relacionado a isso".* Assim, imersos nas discussões que transitavam nas redes de conversação dos programas de formação, aos quais estávamos inseridos e que também são constantemente destacadas nas teorias que embasam nossas leituras e práticas inovadoras no contexto profissional, imaginávamos e desejávamos ampliar este debate.

[249] Professores/cursistas são os professores brasileiros que foram realizar o PDPP em Portugal.

Por outo lado, a forma tradicional de conduzir o processo educativo utilizada na formação, com exposições de conteúdos e de ideias centralizadas na figura do professor, também dificultaram a realização de discussões de natureza crítica sobre o ensinar e o aprender Matemática, como verificamos na fala do professor/cursista Hélio: *"Eu acho que também faltou diálogo, o compartilhamento. Não tivemos este momento de compartilharmos nossas experiências".*

Uma formação sustentada por uma concepção que concebe o papel do sujeito professor-especialista como o responsável por informar, transmitir conhecimentos e dos sujeitos em formação, como o de receptores, ou seja, aqueles que estão na posição de receber conhecimentos, dificultam uma troca de ideias. As relações que se estabelecem são relações hierárquicas, de dominação, entre quem detém o saber e quem supostamente não o detém. Dessa forma, a comunicação é unidirecional e não acontece no sentido de uma conversa, conforme sugere Maturana (2014), porque não há o reconhecimento do outro em sua legitimidade.

Além disso, também podemos inferir que os processos de formação continuada tornam-se significativos quando estão em consonância com as reais necessidades dos professores e levam em conta seus interesses, reconhecendo-os como sujeitos que estão num processo de busca de aquisição de novos conhecimentos, que dominam saberes construídos ao longo de sua prática e valorizam sua capacidade para decidir. Nesse sentido, Imbernón (2010) corrobora quando afirma que a formação não deve "partir apenas do ponto de vista dos especialistas, mas também da grande contribuição da reflexão prático-teórica que os professores realizam sobre seu próprio fazer" (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

A experiência vivenciada no PDPP foi importante e ampliou nossos conhecimentos culturais e também conceituais da Matemática. Além disso, serviu para melhorar nossa autoestima, como percebemos no discurso da professora/cursista Fátima quando fala sobre a relevância de nosso trabalho no Brasil: *"O que vimos aqui serve também para afirmar que o nosso trabalho lá (Brasil) tem sido muito bom, a gente não está perdendo nada em relação ao que está sendo feito pelo mundo afora".*

Somos profissionais que, em grande parte, valorizamos nosso trabalho, nos esforçamos e buscamos formas de melhorá-lo, apesar de sofrermos a falta de

reconhecimento profissional e termos difíceis condições de trabalho. A experiência em Portugal, especialmente pela convivência na UA, pela visita à escola João Estevão, ocorrida no último dia e pela conversa com os professores portugueses, possibilitou perceber que o ensino muitas vezes é tradicional como no Brasil. Notamos que muito dos recursos materiais e tecnológicos usados nas aulas, principalmente, na escola em Portugal, são conhecidos e alguns utilizados por professores no Brasil. A diferença observada nesse contexto está na infraestrutura adequada para uma escola (salas de aula, ginásios, laboratórios, salas especiais), nos equipamentos modernos dos laboratórios, na organização e gestão das escolas, nos currículos da Educação Básica, nos vínculos laborais dos professores e nas relações estabelecidas na escola entre professores e alunos.

Consideramos que tudo isso reflete a organização da sociedade, na qual a escola se insere e o valor que essa atribui à educação. Percebemos que a mudança no modelo educacional precisa ser sistêmica, isto é, envolve construir, ampliar e manter escolas, mudar currículos, valorizar a profissão, e produzir autonomia para formação. Para contribuir com essa mudança, acreditamos que o conversar entre os profissionais da universidade e da escola, baseado no respeito mútuo e na legitimação do outro, pode colaborar para transformarmos a educação e tornarmos nossa sociedade uma coletividade mais justa e igualitária.

Algumas Considerações

O distanciamento entre a profissão e a formação fragiliza os processos profissionais e formativos, assim como também dificulta a troca de ideias e a concretização de novas teorias no contexto da profissão. Para que a formação continuada atinja seu objetivo, precisa ser significativa para o professor, partindo de suas necessidades e anseios, valorizando os seus saberes e as suas experiências e integrando os pressupostos teóricos e a prática pedagógica.

A reflexão sobre a experiência cartografada nos mostra a importância da construção de ações formativas baseadas no conversar entre seus participantes e no trabalho cooperativo e coparticipativo entre os profissionais da Educação Básica e Superior para a profissionalização da docência.

O estudo também nos instiga a repensar os tipos de formações que desejamos e planejamos, pois se o que queremos é um modo de atuar na formação de profissionais da educação, que nos possibilite criar um mundo cooperativo, que produza modos de viver que tragam sentido para esse coletivo, precisamos organizar processos formativos nesta perspectiva, já que o processo do conhecer é constituído nas interações com o mundo.

Referências Bibliográficas

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MATURANA, H. R. VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas do entendimento humano. Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas, SP: Editorial PSY, 1995.

MATURANA, H. R. **A ontologia da realidade**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org). **Os Professores e sua Formação.** Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO DOCENTE

Sabrina Meirelles Macedo[250]
sabrinameirelles @hotmail.com
Janaina Borges da Silveira[251]
janaina.borgesdasilveira@gmail.com
Alzira Virginia Paiva de Freitas[252]
alziravpfreitas@gmail.com
Rita de Cássia Grecco dos Santos[253]
ritagrecco@yahoo.com.br

Resumo: O seguinte texto emerge do diálogo entre quatro docentes que compartilharam suas vivências e experiências no curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, na modalidade de Educação a Distância (EaD), vinculado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Tem por objetivo abordar a atuação docente na EaD como um dispositivo potente no processo de formação docente, tendo em vista que as atividades desenvolvidas e as experiências compartilhadas constituem-se como práticas formativas de um saber docente e de um saber-fazer, que constituem o sujeito docente.

Palavras-chave: Educação a Distância; Formação docente; Experiências docentes.

Introdução

A educação é um processo permanente e contínuo, é uma tarefa de humanização dos sujeitos, conforme aponta Pimenta (1996), e por isto requer ética, comprometimento e amorosidade. Desde a institucionalização da educação formal, o acesso a ela pela grande parcela da sociedade vem sendo solicitado e defendido como um direito inerente e essencial à condição humana, o caminho pelo qual os sujeitos podem atingir o “ser-mais”, sua emancipação social, econômica e cultural.

[250] Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História – PPGH/FURG. Doutoranda em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG, sendo Bolsista Capes.
[251] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdu/FURG.
[252] Especialista em Administração e Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas de Amparo – FIA, São Paulo.
[253] Dra. em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE/UFPEL. Professora do Instituto de Educação – IE e do Programa de Pós-graduação em História – PPGH/FURG.

Nesse processo, a Educação a Distância (EaD) constitui-se relevante dispositivo no processo de democratização do acesso ao Ensino Superior, oportunizando aos sujeitos que, por muito tempo não tiveram oportunidades de uma formação inicial e/ou continuada deste nível, pudessem se profissionalizar e qualificar-se. Para além de titulações, esta modalidade de ensino também tem proporcionado às pessoas o acesso à informação, a conhecimentos e à formação intelectual, possibilitando uma realização pessoal. Tal modalidade de ensino desencadeia processos de interação entre os sujeitos e, conforme apontam Novello e Laurino (2012), potencializa a construção e o exercício da autonomia nos estudantes.

A EaD tem se configurado também como um exercício de trabalho coletivo e cooperativo, onde todos os atores envolvidos – docentes, docentes-tutores e estudantes – precisam aprender a interagir, colaborar e desenvolver trabalhos em parceria. Embora em atuações distintas, docentes e tutores (as), desenvolvem atividades complementares, o que permite reconhecer também no exercício da tutoria o fazer docente. Tais vivências têm se constituído como um rico espaço de aprendizagens mútuas, contribuindo para a qualidade e a diversidade das práticas docentes e dos processos de ensino-aprendizagem.

O presente texto faz uma reflexão a partir de um relato de experiência de quatro docentes que compartilham os fazeres docentes na modalidade EaD no curso de Pedagogia – UAB-FURG, e como tais experiências têm contribuído para em sua formação docente.

Educação a Distância no Brasil: ampliando a construção de saberes

No Brasil as primeiras experiências de educação a distância surgem a partir da década de 1930, com a criação do Instituto Rádio Monitor (1939) e do Instituto Universal Brasileiro (1941), cursos difundidos por radiodifusão ou por correspondência, sendo em sua maioria direcionados a uma formação de nível técnico profissionalizante e/ou na área de serviços.

Desde a década de 1990 já vinha se desenhando e definindo a Educação à Distância no Ensino Superior no Brasil, com a criação de políticas públicas e

projetos que tratavam esta modalidade de ensino, constituindo o campo da EaD. A partir do ano 2000 a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) começa a ofertar cursos a distância, sendo o curso de Pedagogia ofertado pela primeira vez nesta modalidade na FURG no ano de 2007.

Fazer docente: um processo contínuo de ensinar e aprender

A educação é uma experiência especificamente humana e uma forma de intervenção no mundo, portanto, um ato político (FREIRE, 1992; 1996). No entanto, conforme alerta Gadotti, ela tem suas limitações: "[...] a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão" (1979, p.11). Sob tal perspectiva, a educação é um instrumento capaz de propiciar aos indivíduos as condições para sua conscientização, capacitá-los a entenderem-se enquanto sujeitos históricos, que embora condicionados pelas dimensões biológicas, sociais e culturais, não são determinados por elas.

Conforme aponta Freire: "[...] a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático, e não inexorável" (1996, p.19). Sendo assim, a educação pode possibilitar aos sujeitos as ferramentas necessárias, para que coletivamente possam pensar, compreender e transformar suas realidades. Ao aprender e intervir no mundo os sujeitos constituem a si mesmos e também ao mundo, conforme apontam Maturana e Varela:

> [...] vivemos no mundo e fazemos parte dele; vivemos com os outros seres vivos, e portanto compartilhamos com eles o processo vital. Construímos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum. Assim, se vivemos e nos comportamos de um modo que torna insatisfatória a nossa qualidade de vida, a responsabilidade cabe a nós (2001, p.10).

O fazer docente é assim de extrema relevância no processo de socialização e construção de uma sociedade ambientalmente saudável e equilibrada, neste mundo social e ecológico, que se produz, reproduz, constroi e destroi na/com interações que estabelecemos. Foi na comunhão das experiências partilhadas socialmente que, conforme Freire, os sujeitos descobriram que era possível ensinar, e perceberam ao longo de suas trajetórias que era preciso construir caminhos e métodos para ensinar. Assim: “Aprender precedeu ensinar, ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (1996, p.24).

O profissional da educação, aqui especificamente o docente, é chamado ao compromisso ético com a sociedade, que segundo Freire (1979), só pode ser assumido por aqueles que sejam capazes de, estando no mundo, sentirem-se nele, intencionando sua própria consciência para a própria forma de estar sendo. Sujeitos capazes de refletir sobre sua própria realidade e transformá-la.

Tendo em vista que o docente trabalha com pessoas, pensar a formação docente se faz necessário, a fim de que se desenvolvam e se efetivem práticas educativas reflexivas, capazes de capacitar os sujeitos a agir consciente e criativamente na sociedade da qual fazem parte. É essencial um processo de autorreflexão e a tomada de consciência de que somos sujeitos inacabados, além de perceber na prática cotidiana da docência um espaço de formação permanente. A reflexão crítica sobre a prática é uma exigência, para que o docente não caia no que Freire chamava de teoria que vira “blábláblá” e prática que se transforma em “ativismo” (1996, p. 22).

Os docentes são sujeitos que produzem, sistematizam e compartilham os conhecimentos científicos e as produções culturais das sociedades, e junto com os estudantes constroem novos saberes e fazeres. Isto requer do profissional da educação saberes específicos do seu ofício, com os quais irá operar a fim de contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Os saberes atinentes ao exercício da docência advêm não apenas da formação profissional inicial dos professores, mas também de sua prática cotidiana, conforme aponta Tardiff (2002). São saberes que se constituem a partir do exercício cotidiano e das relações que os docentes estabelecem com seus colegas, consigo mesmos enquanto sujeitos em constante construção e com os estudantes.

A docência na EaD requer dos docentes e tutores-docentes o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos, visto ser uma modalidade que tem suas próprias especificidades, desafios, tempos e espaços. Estabelece novas formas de aprender e ensinar, bem como diferentes formas de nos relacionarmos com a produção e difusão do conhecimento e nos relacionarmos uns com os outros. Sendo assim, pensar o exercício da docência nesta modalidade se faz necessário, tendo em vista as muitas potencialidades, desafios e superações que ela representa, bem como o processo de formação docente continuada que ela propicia.

Articulando as vivências na EaD

Nós, enquanto professoras-tutoras[254], iniciamos a nossa docência em conjunto na mesma disciplina do curso de Pedagogia, no ano de 2013. Diferentes docentes com a mesma vontade de professorar com dedicação, buscando atender da melhor forma os estudantes. A cada passo um aprender coletivo, com muitas vivências entrelaçadas a um só ideal: fazer a diferença! Ao longo das disciplinas que íamos trabalhando crescia o respeito, a amizade e a vontade de realizar um trabalho com excelência para um público tão longe fisicamente falando, mas que buscávamos estratégias de trazer para perto. O que nos unia, mais do que qualquer coisa, era a vontade de exercer a docência para promover uma educação qualificada e, assim, fomos nos constituindo docentes melhores e mais seguras ao longo do caminho. Demo, nos diz que o que determina o professor:

> [...] é a habilidade de aprender a aprender em seu campo profissional, seguida da habilidade de fazer o aluno aprender. [...] A rigor, quem não estuda, não tem aula para dar. Mais: quem não reconstrói conhecimento, não pode fazer o aluno reconstruir conhecimento. Para que o aluno pesquise e elabore, supõe-se professor que pesquise e elabore (2004, p. 72-73).

[254] A professora Rita atuou como Professora Pesquisadora.

Ao pensar sobre nossa formação, não podemos deixar de destacar as relações com os diferentes sujeitos, sejam eles professores, tutores ou educandos. Esse entrelaçar dessas relações é que nos deixam melhores a cada passo, aprendemos o que queremos ser e levar conosco, e o que também não queremos seguir como exemplo. A cada diálogo compartilhado, a cada cruzamento de diferentes ideias, a cada discussão sobre a EaD, descobrimos sempre cada vez mais que fizemos a escolha certa quando decidimos pela docência.

Percebemos que, mesmo que na EaD não exista contato presencial na relação professor-aluno, o papel do professor/tutor é o de mediar o conhecimento aos seus estudantes, trabalhando com finalidade de contribuir para a motivação. Nesse sentido, Almeida discorre que:

> O professor deve considerar que os alunos de cursos à distância devem ser incentivados cada vez mais a participar ativamente das discussões, das atividades e expressar sua opinião. Caso contrário, corre-se o risco de que o aluno seja "passivo", apenas lendo os materiais do curso, sem possibilidade de expressar suas dúvidas e de trocar experiências com os colegas (2011, p. 42).

É inexplicável a sensação de ver o crescimento de cada aluno desde o início de sua trajetória acadêmica, ver que eles com poucos ou muitos problemas, se esforçam, buscam por sempre mais e conseguem evoluir ao longo de sua jornada. Criam-se laços de amizade, de cumplicidade e de parceria para a vida toda. É maravilhoso poder ajudar os estudantes nos mais diferentes aspectos: não só acadêmico, mas até na vida pessoal, como já fizemos muitas vezes aconselhando e resgatando esses sujeitos que, muitas vezes, pensam em desistir ao cruzar com seu primeiro obstáculo. Não raro nos emocionarmos assistindo apresentações de trabalhos, lendo textos por eles escritos e acompanhando o crescimento dos educandos.

Ao longo da caminhada e com o passar dos anos, recebemos o que mais qualifica e dá valor ao nosso trabalho: o reconhecimento dos estudantes. Fomos escolhidas como homenageadas e paraninfa dentre as turmas dos quatro diferentes polos atendidos na 3ª oferta do curso. Com certeza, o melhor presente que nos foi dado frente a tanto trabalho e dedicação. Foi uma emoção sem tamanho, uma

sensação incrível de dever cumprido, de recompensa do nosso trabalho, de um trabalho bem feito sim, apesar de nos considerarmos sempre sujeitos em transformação e aprendizado.

Cada professor nos ensina muito, alguns até nos inspiram há sermos um pouco como eles, visto que são parceiros, carinhosos e colegas para tudo nas disciplinas. Grande parte deles disponíveis, cúmplices e dispostos também a construir e agregar saberes diferentes a cada momento. Já os alunos...ah, foram poucas turmas, mas muitos sujeitos diferentes, com cada especificidade e que sempre nos deixam marcas. Cada discente com um brilho no olhar; algum com jeito tímido no início, mas que alçaram vôos muito altos; aqueles que por qualquer coisa que fosse, mesmo que tudo dentro do proposto, logo questionava e argumentava; muitos deles carinhosos, dedicados e esforçados para ir adiante a uma etapa nova e importante de suas vidas; e claro, também alguns que sobressaíram da EaD e se tornaram nossos amigos ao longo do percurso.

Nesse momento, nos vale refletir que o professor/tutor e o estudante estão em constante aprendizagem e que as trocas de saberes construídas são muito importantes para que ocorra a construção desse conhecimento. O professor/tutor tem o papel de motivar o aluno e este, por sua vez, deve ser atuante no seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, diante das responsabilidades e atribuições do tutor, compete às "[...] instituições de ensino desenvolver programas de capacitação de tutores, inclusive para o uso das ferramentas de tutoria, e que esses programas sejam oferecidos continuamente" (MAIA; MATTAR, 2007, p. 92).

E nesta caminhada dentro da EaD, de fato, encontramos as formações nos encontros realizados pela Secretaria de Educação a Distância – SEaD/FURG, que reune os tutores dos cursos a distância da instituição. Neles, temas importantes para a nossa atuação como tutores são debatidos e novas estratégias são exploradas para que possamos atender nossos alunos da melhor forma possível. São

momentos de compartilhar experiências, sanar dúvidas e aperfeiçoar nosso trabalho docente.

A formação continuada de profissionais da educação a distância, especialmente dos tutores, é imprescindível para o desenvolvimento de um trabalho exitoso, pois um grande número de professores que agora estão inseridos nessa modalidade de educação não participou de nenhuma formação inicial. E mesmo aqueles que já tiveram alguma experiência precisam aprimorar os conhecimentos, adquirindo competências e habilidades para uma atuação efetiva dentro da EaD.

Acompanhar a construção dos saberes dos alunos atendidos nos cursos de graduação da EaD, que se tornam autores de suas próprias histórias e seguros de suas decisões, buscando superar limites, nos confirma o sentimento de que a EaD faz diferença na vida de muitas pessoas.

Fazendo esta retrospectiva onde destacamos momentos que marcam nossa atuação dentro da EaD, percebemos o quanto as relações com professores, colegas tutores e alunos são importantes para a nossa formação como educadoras, o que nos inspira para continuar nesta caminhada e realizar nosso trabalho com muita dedicação, contribuindo assim para a formação de novos Pedagogos.

Conclusão

Após esta breve reflexão sobre a atuação docente na tutoria e as experiências docentes que vão se construindo ao longo desta caminhada, concluímos que a atuação vivenciada na tutoria a distância é mais um elemento constitutivo do sujeito docente. São muitos os fazeres e saberes que são acionados no exercício da tutoria, específicos a esta modalidade de ensino-aprendizagem – que devem ser entendidos também como processos formativos. A docência se faz no cotidiano de nossas experiências, a partir das relações que estabelecemos com os demais docentes e os educandos. A reflexão sobre a prática se apresenta como essencial em nossa formação, tendo em vista que este é um processo permanente e dinâmico.

Que a EaD e os sujeitos que dão vida e movimento a esta modalidade de ensino não sucumbam diante aos ataques e desmontes dirigidos na atualidade à

Educação Pública, e que desta forma continuem oportunizando o acesso a inúmeras pessoas ao ensino superior e a uma qualificação humana e profissional. E que a EaD possa cada vez mais ser entendida enquanto um espaço de formação docente, inicial e continuada, no qual os docentes possam compartilhar seus saberes e fazeres, qualificando cada vez mais suas práticas.

Referências

ALMEIDA, Carina Turk. **O papel do professor na educação à distância.** ÀGORA, Porto Alegre, Ano 2, jul/dez.2011. ISSN 2175-3792.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação:** horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários a Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. In: **Educação e Mudança**. 12ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MAIA, CARMEM; MATTAR, JOÃO. **ABC da EAD. A educação a distancia hoje**. São Paulo: Pearson, Prentice Hall, 2007.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin – São Paulo: Palas Athena, 2001.

NOVELLO, T. P., & PEREIRA LAURINO, D. (2012). Educação a distância: seus cenários e autores. **Revista Iberoamericana de Educación**, 58(4), 1-15. https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie5841419. Acessado em: 20/03/2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação.** v.22, n.2, 1996. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579 Acesso em: 10/09/2017.

TARDIF, Maurice. **Sabres docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

"LABORATÓRIO DE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS DE INCENTIVO À LEITURA" – LAPIL

Silvana Maria Bellé Zasso[255]
szasso@furg.com
Gabriela Medeiros Nogueira[256]
gabynogueira@me.com
Paula Pires da Silva[257]
pfppires@hotmail.com
Sabrina das Neves Barreto[258]
sabrina.barreto@gmail.com

Resumo: Este relato de experiência apresenta algumas ações desenvolvidas no Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura – LAPIL. É um projeto de extensão, vinculado ao Instituto de Educação e tem por objetivo atuar em prol da consolidação do campo da alfabetização na FURG, no que se refere à produção de jogos, materiais didáticos e metodologias inovadoras para a alfabetização de crianças e jovens e adultos. Também, tem como propósito constituir-se num espaço acadêmico com propostas significativas para a formação continuada aos professores alfabetizadores do município e da região. Além disso, realiza-se periodicamente contação de histórias em espaços escolares e não escolares como estratégia de incentivo à leitura. No ensino atua por meio de grupo de estudo de temáticas referentes à alfabetização e na elaboração de recursos didáticos e metodologias; na pesquisa, investigam-se temáticas como planejamento; práticas de leitura e o exercício da profissão docente de alfabetizadores no início da carreira. As ações são articuladas com o Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização – NEEJAA e o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE, bem como, com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI/Cnpq.

Palavras – chave: Laboratório. Alfabetização. Formação

Introdução

O "Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura" – LAPIL foi criado em 2017. É um projeto de extensão, vinculado ao Instituto de Educação e tem por objetivo atuar em prol do fortalecimento do campo da alfabetização na FURG, no que se refere à produção de jogos, materiais didáticos e metodologias inovadoras

[255] Professora Doutora da Universidade Federal do Rio Grande- I.E./FURG
[256] Professora Doutora da Universidade Federal do Rio Grande- I.E./ FURG
[257] Professora Mestre em Educação da Secretaria de Município da Educação- SMEd
[258] Professora Doutora da Universidade Federal do Rio Grande- I.E./ FURG
Relato de Experiência. Sem apoio financeiro.

para a alfabetização de crianças e jovens e adultos. Também, tem como propósito constituir-se em um espaço acadêmico com propostas significativas para a formação continuada dos professores alfabetizadores do município, da região e para os acadêmicos dos cursos de Licenciatura, em especial, do curso de Pedagogia da FURG. Além disso, tem a contação de histórias como uma estratégia de incentivo à leitura voltada para crianças, por meio de diferentes ações tanto em escolas, como em outros espaços educativos.

O LAPIL, além das ações de extensão, congrega ações de ensino e de pesquisa. Configura-se em um espaço acadêmico; um espaço de vivências pedagógicas para professores da rede pública e pesquisadores, estudantes da graduação e da pós-graduação e, também, em um ambiente de reflexões sobre práticas de incentivo à leitura, especialmente a leitura literária. As ações realizadas no LAPIL são articuladas com o Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização – NEEJAA e o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE, bem como, com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI. Neste momento, o laboratório conta com uma equipe constituída pela coordenação, uma professora da rede municipal cedida 20hs, um grupo de cinco (05) bolsistas voluntárias e uma professora pós-doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação- PPGedu/ IE da FURG.

Destacamos aqui as ações desenvolvidas nas três áreas: **Ensino**- i) A constituição de um grupo de estudo sobre conhecimentos que envolvem a prática alfabetizadora, junto às acadêmicas do curso de Pedagogia e ii) a produção de jogos e recursos didáticos produzidos e analisados, seus fundamentos e objetivos para a ação alfabetizadora. **Extensão** - i) formação continuada de alfabetizadoras, que estão sendo desenvolvidas em dois municípios gaúchos, organizadas em três ações na modalidade semipresencial; ii) atividade de contação de histórias em espaços educativos. **Pesquisa**- i)Professores Iniciantes na Carreira do Magistério: desafios e perspectivas (2016); ii) Ações de incentivo à leitura na infância em espaços não escolares: uma investigação sobre práticas desenvolvidas no Brasil, no Uruguai, nos

Estados Unidos e na Nova Zelândia(2017) e iii)O Planejamento na Alfabetização: implicações na prática pedagógica dos professores(2018).

Estas ações têm permitido a estruturação deste laboratório como uma estratégia para fortalecer e consolidar, cada vez mais, o campo da alfabetização na FURG buscando uma articulação, ainda mais próxima, com a rede de ensino pública e contribuindo na formação dos acadêmicos tanto em nível de graduação como pós-graduação.

Neste sentido, organizamos o texto em três seções, em que relatamos as ações do LAPIL no ensino, na extensão e na pesquisa.

Ações de Ensino- O Estudo e a Produção de Materiais Didáticos

Sabemos que no ano de 2017 o Brasil, ainda contabilizava cerca de 7%[259] da população em situação de analfabetismo ou com um primeiro nível de letramento, o que significa ter conhecimentos rudimentares sobre a escrita e a leitura. Na Região Sul do RS, este percentual não difere muito daquele do país. Diante deste alto índice e, considerando que houve no Brasil, nas últimas décadas um processo de democratização do acesso à escola no Ensino Fundamental, nos indagamos: Os analfabetos que constituem este percentual serão, em sua maioria, pessoas excluídas do processo escolar? As metodologias de ensino nas salas de aula têm contribuído para diminuir este índice de analfabetismo na região e no país? Os cursos de formação inicial e continuada de alfabetizadores têm conseguido fazer uma formação que de fato (re) signifique as práticas de alfabetização?

Estas questões e os dados sobre analfabetismo no Brasil nos instigaram a propor, dentre as ações do LAPIL, um espaço semanal para as acadêmicas do curso de Pedagogia participar de leituras e discussões sobre a prática alfabetizadora. Optamos por selecionar e definir o material a ser estudado coletivamente, entendendo que todos os participantes do grupo são protagonistas de sua formação, na medida em que trazem suas sugestões de leitura, dúvidas e compreensões a respeito do que está sendo estudado. Os estudos têm contribuído

[259] https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015, Acesso em: 26 de maio de 2019.

para aprofundar aspectos que nem sempre as disciplinas do curso conseguem aprofundar, devido a natureza de sua proposta.

Também, as oficinas para confecção de materiais estão sendo realizadas semanalmente, numa dinâmica de criação e reelaboração de jogos existentes. Neste processo, há ênfase na explicitação dos objetivos de cada um deles, na definição de suas regras e na discussão sobre quais as possibilidades de intervenção pedagógica que eles podem ter no processo de alfabetização. Estas oficinas são realizadas por cinco bolsistas voluntárias estudantes do curso de Pedagogia, uma professora da rede municipal e a coordenação, configurando-se em um rigoroso trabalho de descrição, análise e produção.

Estas experiências propiciam às estudantes oportunidades de aprender fazendo, este movimento as tem auxiliado no aprofundamento das discussões metodológicas na medida em que elas constatam que o jogo tem potencial para garantir a aprendizagem com ludicidade. Ainda, a dificuldade em produzir materiais didáticos de apoio para os estágios faz deste espaço acadêmico uma possibilidade concreta de apoio às disciplinas voltadas para a alfabetização.

Cabe salientar, que o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande- FURG tem realizado ao longo dos anos discussões e revisões do percurso formativo destes profissionais e constata que a inserção no campo profissional, durante a realização do curso desde o primeiro semestre, é fundamental para a construção de uma sólida formação.

Neste sentido, o LAPIL desde sua criação tem, a cada dia movimentado mais os estudantes pela busca de formação por meio da elaboração de materiais didáticos, discussões e estudos em direção à construção de metodologias inovadoras para alfabetizar.

Ações de Extensão- A Formação Continuada das Professoras Alfabetizadoras e as Experiências de Contação de Histórias

O LAPIL, com foco na extensão vem desenvolvendo ações de formação continuada aos professores da Educação Básica e realizando experiências de contação de histórias para crianças em espaços educativos formais ou não formais.

No ano de 2019, estamos desenvolvendo três ações de formação continuada junto aos professores alfabetizadores da rede pública do município de Rio Grande e Herval, ambos no Rio Grande do Sul. Essas ações contemplam em torno de 200 alfabetizadores que atuam no ciclo da alfabetização e são realizadas no contexto da escola pública. Buscamos a cada encontro, compreender a dinâmica profissional da sala de aula em sua complexidade numa relação dialógica com as profissionais. Temos como perspectiva fortalecer os saberes da docência, problematizar seus dilemas e dúvidas, bem como potencializar seus acertos, propiciando um movimento de aprendizagem entre os docentes da educação básica e os professores da Universidade.

A articulação que estamos realizando com as Secretarias de Educação dos referidos municípios visa um fortalecimento, cada vez maior, das parcerias estabelecidas já há muitos anos pelo NEEJAA e pelo NEPE com estas instituições. Nos últimos anos, com o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, do governo federal, esta aproximação ficou ainda maior, quando a FURG assumiu a coordenação de uma região do Estado. Hoje este programa foi extinto, mas a convicção da importância da formação continuada permanece viva nas ações estabelecidas pelo LAPIL.

As ações de práticas de incentivo à leitura implementadas em diferentes espaços comunitários envolvem em especial as comunidades advindas de setores desfavorecidos economicamente, tem acontecido, desde 2017. Neste ano, criamos o grupo de contação de histórias: Histórias que Navegam. Dentre as ações desenvolvidas por esse grupo, que está vinculado ao LAPIL e ao GEALI, citamos os momentos de contação de histórias no Posto Municipal de Saúde do Bolaxa que ocorre na última quinta-feira de cada mês. Enquanto as mães realizam uma atividade de orientação com a enfermeira chefe do posto, as crianças ficam envolvidas num ambiente propício e acolhedor, onde além de ouvirem as histórias lidas, as crianças podem ter acesso a diferentes livros de histórias.

Outra atividade que o grupo vem realizando é o *Podcast* do Histórias que Navegam. Trata-se de um banco de dados composto pela leitura (a maioria lida pelos alunos do Curso de Pedagogia) de livros de histórias infantis, o qual pode ser acessado em qualquer lugar desde que tenha internet, sendo que, também está disponível para *downloading*. Com essa ação, estamos conseguindo ampliar o repertório de histórias a serem conhecidas pelos estudantes, professores e pelas crianças de forma considerável.

Nesta direção, as ações de extensão que temos desenvolvido têm permitido transformar a realidade de muitos alunos e professores alfabetizadores, na medida em que estabelecemos uma relação compartilhada de saberes. Na nossa compreensão, o domínio de conhecimentos, como o da leitura e da escrita se constitui numa "ferramenta" importante aos sujeitos envolvidos neste processo, pois o ensinar e o aprender se estendem para todas as dimensões do humano, ao longo da vida.

Investigações suscitadas pelas ações

A pesquisa é outra dimensão que compõe o laboratório uma vez que se propõe problematizar diferentes dimensões do campo da alfabetização. As temáticas de pesquisas são suscitadas pelas ações de extensão desenvolvidas com as professoras alfabetizadoras. Em 2019, temos três pesquisas em andamento envolvendo as seguintes temáticas:

O projeto de pesquisa "***O planejamento na alfabetização: implicações na prática pedagógica dos professores"*** tem por objetivos: i) compreender os desafios da organização do trabalho pedagógico da sala de aula da alfabetização; ii) conhecer as diferentes modalidades organizativas do processo de planejar as ações de sala de aula; iii) identificar os aspectos contemplados na prática de planejamento como, por exemplo, os tipos de atividades e as áreas de conhecimentos abordados, observando se esta prática vem sendo articulada com as esferas mais amplas de

planejamento, qual seja, a proposta pedagógica da professora com o Projeto Pedagógico da Escola. Os participantes desta pesquisa são as professoras alfabetizadoras que participaram do PNAIC/2017 e atuam no município de Rio Grande-RS. Esta investigação toma por referência os estudos sobre planejamento numa perspectiva de interdisciplinaridade e integração de saberes Nery (2007); Schneuwly, Dolz(2004);Hernandez (1998) e Xavier, Dalla Zen (2003).

O projeto de pesquisa "***Os desafios e as perspectivas dos professores alfabetizadores iniciantes na carreira docente"*** situa-se no campo da formação de professores, com foco nos professores alfabetizadores iniciantes na carreira docente. Tem o objetivo de investigar quais são as angústias, desafios e perspectivas desses professores que estão em seus três primeiros anos de exercício da docência. Os sujeitos da pesquisa são os professores que ingressaram na carreira do magistério por concurso público, que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e participam atualmente do Projeto de extensão: *Formação continuada dos professores alfabetizadores no contexto da escola- Ações em Rio Grande- RS,* desenvolvido pelo LAPIL, desde abril deste ano. Os referenciais que subsidiam as problematizações e análises da temática são: Tardif (2002), Pimenta (2006), Josso (2004, 2008), Marcelo Garcia (2009), Rocha e André (2009), Nóvoa (2010) e Huberman (1995).

O projeto "***Ações de incentivo à leitura na infância em espaços escolares e não escolares: uma investigação sobre práticas desenvolvidas no Brasil, na Argentina, nos Estados Unidos, na Nova Zelândia e na Grécia****",* conta com apoio financeiro do CNPq, Chamada Universal de 2018. A pesquisa tem por objetivo identificar diferentes ações e estratégias de incentivo à leitura na infância realizada em espaços escolares e não escolares, como bibliotecas e/ou centros culturais em diferentes países, a fim de propor ações que possam ampliar e qualificar os investimentos que vem sendo realizados no Brasil em relação à formação do leitor. Dentre os autores que subsidiam a pesquisa, destacamos Patte (2012); Pettit (2016); Bretas (2013) e Mempo (2010).

Apresentamos aqui, as diferentes ações desenvolvidas no LAPIL desde 2017, a fim, de divulgar e socializar nossas experiências de ensino pesquisa e extensão no campo da alfabetização. Acreditamos que o fato de compartilhar informações e

trocar experiências suscita pensar em outras ações de formação, como também, diferentes possibilidades para aprofundarmos discussões acerca dos aspectos metodológicos para a alfabetização de crianças e jovens e adultos.

Considerações Finais

Neste relato de experiência compartilhamos algumas das atividades desenvolvidas no “Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura” – LAPIL. Essas ações vêm fortalecendo o campo da alfabetização na FURG, no que se refere à produção de jogos, materiais didáticos e metodologias inovadoras para a alfabetização de crianças e jovens e adultos. Além de propor experiências significativas de formação continuada para os professores alfabetizadores do município, da região sul e para os acadêmicos dos cursos de licenciatura e Pedagogia da FURG.

As pesquisas em andamento apresentam problematizações importantes para as práticas alfabetizadoras e para os professores que ingressam na carreira docente que, muitas vezes, sentem-se solitários diante da atividade profissional e, nem sempre, encontram respaldo necessário nas escolas onde ingressam.

Também, temos investido em práticas de incentivo à leitura para crianças em espaços escolares e não - escolares o que tem trazido retornos interessantes na medida em que estas ações propiciam uma ampliação da visão da leitura, qual seja, não restrita a dimensão pedagógica, mas insistindo na dimensão do prazer como fundamental para formar leitores.

Ainda, as experiências relatadas ao longo do texto, têm nos instigado a continuar investindo no aprofundamento de referenciais teóricos metodológicos para a prática alfabetizadora, porque temos vivenciado o movimento dialético da produção do conhecimento por meios das ações de extensão, ensino e pesquisa. Isso possibilita uma maior problematização das questões envolvidas na complexa atividade de alfabetizar.

Referências

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela I.L.F. et al. **Didática:** convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BRETAS, Maria Luiza Batista. **Cinco diálogos sobre o livro e a leitura:** entrevistas com especialistas franceses. Goiânia: Cânone Editorial; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2013.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto A. Francesquini, 4a Edição, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montesserat. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ÍNDICE DE ANALFABETISMO, disponível em: <https://agencia denoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-oticias/noticias/21255-Analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015> Acesso em: 26 de maio de 2019.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Coord. Maria Helena

Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa.

Porto: Porto Editora, 2009.

MEMPO, Giardinelli. **Voltar a ler:** propostas para ser uma nação de leitores. Rio de Janeiro: Companhia Editoria Nacional, 2010.

NERY, Alfredina. Modalidades Organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL.Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. p.109-135.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PATTE, Geneviève. **Deixem que leiam.** Rio de Janeiro: Rocco Editora, 2012.

PETIT, Michèle. **Leer el mundo:** Experiencias actuales de transmisión cultural. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L**. Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim: **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

XAVIER, Maria Luiza; DALLA ZEN, Maria Isabel H. **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores**.** In: NOVÓA, A.(Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

FORMAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS: APRENDIZAGENS NA PESQUISAS DE CAMPO

Silvia Barreto Soares[260]
bss_76@hotmail.com
Clarice Janaína de Oliveira Gonçalves [261]
clarice-og@hotmail.com
Carmo Thum[262]
carthum2004@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho apresenta discussão sobre o processo de pesquisas em curso. No caso desse texto, as problematizações provém do exercício de pesquisa de campo de duas pesquisas. Uma com foco no processo histórico do protagonismo de educadores na construção de políticas publicas para autistas e outra com foco no processo apreender a ser professor de professor, a condição de professor iniciante e as relações didáticas instituídas. Por meio de ações de pesquisa de campo, pesquisadores exercitam um processo de imersão nas realidades educativas. No caso das pesquisas em curso, discutimos o processo de aproximação com os sujeitos da pesquisa, a produção dos instrumentos de observação e instrumentos de coleta e registro da realidade. O processo da pesquisa qualitativa, a partir de princípios etnográficos, com enfoque narrativo, busca compreender o contexto e os modos de ação dos sujeitos em seus espaços de atuação. Os desafios metodológicos de construção dos instrumentos exige uma compreensão conceitual complexa capaz de inter-relacionar as bases epistemológicas da metodologia da pesquisa com as bases conceituais de análise. Nesse sentido, o aprender a ser pesquisador/a se coloca como um desafio formativo. As demandas advindas das pesquisas de campo questionam os instrumentos e os pressupostos iniciais de pesquisa, exigindo dos pesquisadores revisões metodológicas e epistemológicas. No atual momento do processo de pesquisa de campo, os registros do caderno de Campo, quando analisados e problematizados, geram questionamentos que afinam o foco das observações. O conteúdo dessas observações, em processo de sistematização, gera temáticas a serem aprofundadas conceitualmente. No processo de formação do pesquisador é preciso exercitar o saber-viver a pesquisa, como uma experiência ampla. A pesquisa de campo requer um triplo trabalho: de observação-escuta, de memorização e de registro e se constitui em um saber-fazer de técnicas de pesquisa. As aprendizagens de pesquisa de campo estão no exercício mesmo de preparar os instrumentos, de aproximação ao espaço de pesquisa, a negociação da entrada no campo; na condução das observações e entrevistas, na forma de registro dos dados. Um outro movimento de aprendizagem se dá na sistematização e organização dos dados da pesquisa de campo, que exige do pesquisador/a uma atitude interpretativa. Nesse

[260] Pedagoga. Professora da Educação Básica. Mestranda do PPGEdu-FURG. Membro do Núcleo Educamemória.
[261] Licenciada em Educação Física. Mestranda do PPGEdu-FURG. Membro do Núcleo Educamemória-FURG.
[262] Doutor em Educação. **Em Estágio Pós-Doutoral no PPGE-UFES**. Professor Permanente do PPGEdu-FURG. Coordenador do Núcleo Educamemória.

sentido o apreender a ser pesquisador/a exige movimentos de imersão na realidade e competências na sistematização e interpretação dos dados.

Palavras-chave: Práticas Educativas, Pesquisa de Campo, Formação de Professores.

Introdução

O processo de uma pesquisa qualitativa, a partir de princípios etnográficos, com enfoque narrativo, possibilita compreender o contexto e os modos de ação dos sujeitos em seus espaços de atuação. Esse fazer-pesquisa é permeado por desafios metodológicos de construção dos instrumentos e exige uma compreensão conceitual complexa capaz de inter-relacionar as bases epistemológicas da metodologia com as bases conceituais de análise.

Nesse sentido, o aprender a ser pesquisador/a se coloca como um desafio formativo. As demandas advindas das pesquisas de campo questionam os instrumentos e os pressupostos iniciais de pesquisa, exigindo do pesquisador iniciante ou mais experiente algumas revisões metodológicas e epistemológicas. A grosso modo, os pesquisadores localizam fatos, acontecimentos e pessoas que possam ser objeto de estudo ou fonte de dados. Nesse movimento de busca faz-se necessário avaliar o terreno das possibilidades, ou seja, da potência e importância de tal situação ser objeto de pesquisa. Isso se refere, portanto, a pertinência da pesquisa.

O movimento da pesquisa de campo exige do pesquisador uma definição de objetivos e a produção de pistas e/ou indícios de investigação. Recolher os dados requer aproximação com as pessoas envolvidas, sua adesão, tempo e confluência de horário entre o pesquisador e o entrevistado. Faz parte dessa jornada rever e explorar o conteúdo das entrevistas para com base nisso gerar questionamentos que afinam o foco das observações e o conteúdo delas. De posse de um

significativo conjunto de dados, inicia-se o processo de sistematização prévia, que geram temáticas a serem aprofundadas com mais pesquisas de campo.

Desenvolvimento

No processo de formação do pesquisador é preciso exercitar o saber-viver a pesquisa, como uma experiência ampla, organizar e distribuir o tempo, escolher as pessoas que irão entrevistar e os aspectos a aprofundar e, diversas vezes tomar decisões que modificam seus planos iniciais. Conforme mencionamos, este trabalho apresenta discussões sobre as aprendizagens no processo de duas pesquisas em curso desde o segundo semestre de 2018, a primeira delas trata de um trabalho de memória coletiva que tem como objetivo investigar os tempos-espaços de constituição da Escola Municipal de Educação Especial Maria Lucia Luzzardi em Rio Grande. e a segunda A segunda pesquisa tem como questão central analisar a temática do professor iniciante na educação básica.

Para o primeiro caso de pesquisa, o espaço investigado é o que hoje se constitui em uma Escola. Na atualidade é referência em educação e acompanhamento de crianças e jovens com autismo dentro do município. Foi inicialmente um grupo de mães unidas em meados da década de 1980 pela psicóloga que hoje dá nome a mesma. Maria Lucia Luzzardi e as mães realizaram ações que incidiram diretamente na reformulação do acolhimento ao autista levando a cidade da inexistência de qualquer atendimento direcionado ao processo de criação da Escola que hoje ainda conta com um centro de apoio.

Foi devido à falta de registros do passado que pudessem nos auxiliar a suprir a ausência de estudos que apresentem como objeto de pesquisa esse momento de transição da completa inexistência de atendimento especializado ao autista para a criação de uma Escola Municipal de Educação Especial que é, até hoje, uma das principais referências na Cidade dentro desse enfoque que optamos por trazer a luz essa história a partir da memória dos atores sociais. Enfim, esse projeto de pesquisa lança mão da memória coletiva com o objetivo registrar as memórias sobre os percursos que constituíram o processo de proposição de criação, organização e

manutenção do espaço de atendimento e educação para crianças e jovens autistas em Rio Grande.

Guiados pelos pressupostos teóricos de Maurice Halbwachs (2004), ao nos utilizarmos da memória de um grupo de pessoas como nossas fontes se pensa em uma dimensão da memória que ultrapassa o plano individual. Conforme o autor, até mesmo as reminiscências particulares de cada indivíduo remetem a um grupo e isso se deve a sua interação em sociedade, já que “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 2004, p. 30).

A definição de metodologia e instrumento de pesquisa passou por diversos conflitos ao longo do arranjo. A princípio tínhamos dado como certo a História Oral de vida de Maria Lucia Luzzardi, no entanto, ao analisarmos o conteúdo da entrevista-piloto essa certeza precisou ser repensada e foi então reformulada. No percurso de uma pesquisa é necessário fazer escolhas considerando as perdas e ganhos, previstas em cada uma delas. Centralizar nossa questão apenas na figura da psicóloga cuja Escola homenageou com seu nome ignoraria o antes e o depois que constatamos possuir uma riqueza de tempos-movimentos igualmente fundamentais para o que é hoje, optou-se assim pela memória coletiva.

Esses pressupostos que nos guiaram para a construção do objetivo, produção de pistas e alinhamento das escolhas metodológicas, o passo seguinte foi buscar as vozes dentro da Escola com a atual direção. Os passos metodológicos que desenvolvemos foram os de: realizar processos de aproximação ao tema e a o objeto de investigação então durante esse tempo realizamos ações centradas em buscar sujeitos que participaram da construção da história da instituição. A aproximação ao campo dos sujeitos da pesquisa se fez de forma mediada, em uma conjunção entre as informações que a pesquisadora já possuía e as informações disponibilizada pela direção atual da escola. O movimento de aproximação nos

oportunizou revelar aspectos oficialmente desconhecidos devido ao não registro de ações do passado.

De posse desses indícios, passamos para um segundo movimento. O de realizar um levantamento de questões que seriam pertinentes para aprofundar a investigação, agora já fazendo questionamentos a história e ampliando nossas dúvidas. Para tanto produzir um roteiro-base de assuntos para as entrevistas, conforme nos indica Thum (2013).

O ponto de partida para construirmos o nosso grupo de entrevistados foi a atual diretoria da Escola Maria Lúcia Luzzardi que nos ofertou informações preliminares daquilo que 'ouviu contar' a respeito dos primeiros anos da Escola e alguns contatos que poderiam estar ligados ao período em questão.

Com base no roteiro de questões fomos ao encontro dos sujeitos. Durante três meses ficamos na busca dos sujeitos da pesquisa. Nesse tempo foi possível identificar, apresentar o projeto e convidá-los a marcar data e local para a entrevista foi preparado um roteiro de perguntas.

A primeira entrevista foi realizada com a mãe e criadora da Associação de Mães de Autistas em Rio Grande, Lygia Teixeira, 66 anos no dia 04 de abril de 2019. O meu encontro com ela foi marcado por telefone dias antes e ela ficou muito feliz e emocionada em poder me contar sua luta e sua história. Fui recebida em sua casa onde me concedeu cerca de duas horas de conversa gravada e autorização para o uso em pesquisa mediante termo de consentimento.

É importante ressaltar que a escolha pela Lygia não foi arbitrária, ela foi descrita na indicação da diretora como uma informante-chave já que esteve participando ativamente de todos os processos anteriores a criação da Escola e está atuante até hoje. Sua presença foi apontada como um fio condutor da nossa investigação.

Com essas aproximações fomos escutando e registrando algumas ideias contextuais da história narrada por eles e nos demos conta de que nosso roteiro precisar ser ajustado à condição de perfil de cada um dos sujeitos. Mantivemos a estrutura das questões, mas sempre rearranjadas e reorganizadas de acordo com duas classificações que estabelecemos.

Uma classificação (perfil) é a de ser 'familiar/es da psicóloga Maria Lucia Luzzardi que aceitarem participar e a outra classificação (perfil) é o constituído pelas mães da associação que também aderiram a pesquisa. Isso posto porque os vestígios encontrados até aqui apontam para a confluência dessas duas partes como fator gerador dos acontecimentos que investigamos. Nos próximos passos de levantamento de dados permaneceremos solicitando a cada entrevistado a indicação de um outro que possa contribuir com mais informações, até chegarmos a um nível de saturação da informação.

Para o segundo caso de pesquisa, os espaços investigados são os da sala de aula e os docentes iniciantes. Tem como questão central, analisar de que maneira o professor iniciante na educação básica desenvolve sua prática pedagógica e quais saberes metodológicos e didáticos mobiliza nessa prática. Refletir sobre a prática do professor nos remete a pensar de que forma está se dando a atuação destes profissionais que obtiveram sua formação recentemente e não possuem experiência na escola básica.

Para o desenvolvimento da pesquisa será utilizada a abordagem qualitativa a qual se ocupa de um nível de realidade que não pode ser quantificado, mas trabalha com a subjetividade, ou seja, com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Para Goldenberg (2004, p.53):

> Grande parte dos problemas teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa é decorrente da tentativa de se ter como referência, para as ciências sociais, o modelo positivista das ciências naturais, não se levando em conta a especificidade dos objetos de estudo das ciências sociais. Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador.

A coleta de dados será por meio de observações in locus e com entrevistas semiestruturadas. A partir desses dados, faremos aprofundamentos analíticos temáticos.

A observação é um instrumento de aproximação com as problemáticas postas no cotidiano da sala de aula do professor iniciante e com ela buscamos registrar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes nas suas relações de ensino e nas relações com os alunos, visando com isso compreender como esses professores iniciantes organizam e desenvolvem sua ação docente. Dessas observações decorrerão entrevistas de aprofundamento com os docentes, buscando compreender como os mesmos relacionam os referenciais da formação inicial de professores com o exercício da prática profissional. “A observação nada mais que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano.” Gil (1991, p.100).

A entrevista semiestruturada que, conforme Gil (1991) se torna bastante adequada para obtenção de informações sobre a forma como as pessoas pensam, sentem, teorizam, fazem ou fizeram, assim como acerca das suas explicações ou razões dos fatos precedentes, serão utilizadas para aprofundamento. As perguntas serão derivadas do processo de tematização das observações, sendo exercitado nesse momento um processo aberto de fala, para que os entrevistados possam discorrer com maior fluidez acerca do tema. Buscaremos com as entrevistas de aprofundamento temático estabelecer relações de como se dá o processo de relação entre os princípios conceituais trabalhados na formação e a ação pedagógica propriamente. Em que medida a experiência do exercício da docência impacta na formação do sujeito professor iniciante na construção dos seus saberes profissionais.

Segundo Neto (1994), a entrevista “[...] não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.” (p. 57)

As observações são registradas em caderno de campo. Após releitura e análise será organizado um quadro temático de questões a serem aprofundadas com as entrevistas. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas para

então serem submetidas à análise. Esses dois instrumentos são complementares de coleta de dados um ao outro para a tematização e problematização da realidade de como os professores iniciantes estruturam suas aulas a partir da forma como concebem as relações entre a formação inicial e os saberes produzidos a partir da experiência profissional.

A pesquisa está sendo realizada inicialmente com professores iniciantes do ensino fundamental de escolas públicas da cidade de Rio Grande, RS. Até o momento o trabalho está sendo desenvolvido com quatro professores. Objetiva-se que sejam nove sujeitos ao total.Três da área de matemática, três da área de português e três da área de ciências.

Consideramos professor iniciante aquele/la que possui inserção docente de um a cinco anos, no máximo, como professor. Para tanto estabelecemos critérios do porquê esses três profissionais de cada área. A proposta inicial era que um estivesse bem no começo da carreira, ou seja, recém chegado no espaço escolar, o segundo estivesse entre os três anos e o terceiro quase fechando cinco anos de trabalho docente, até para percebemos se há diferença na forma como esse professor se sente nesse espaço, com relação ao tempo de atuação.

O afunilamento da pesquisa para se conseguir ser fidedigno ao que a pesquisa se propõe faz com que em alguns aspectos sejam difícil se chegar nesse perfil de professor, a começar pela própria especificação da pesquisa onde esse profissional tem que ser iniciante e sem experiência anterior no espaço educacional como professor.

Nota-se ao ir em busca desse docente o quanto não é fácil encontrá-lo, devido a falta de concursos e devido ao fato do mesmo servidor que atua como iniciante as vezes na rede municipal já ser atuante na rede estadual ou privada, e vice-versa. Ou seja, as condições salariais obrigam que esse profissional trabalhe em mais de uma rede para manter seu sustento, o que também acaba por trazer resultados em sua prática que não o que é o mesmo gostaria de fazer.

Nesse momento os quatro primeiros sujeitos da pesquisa encaixam-se dentro do requisitos estabelecidos, os demais já não está sendo mais difícil encontrá-los. O caminho de chegar a esses sujeitos foi feito através da ajuda e indicação de outros colegas da área, que por atuarem em um mesmo campo profissional, sabem quem são os neófitos na vida profissional.

Ser um pesquisador iniciante nos coloca em constante desafio, principalmente na pesquisa de campo, onde os instrumentos usados para coletar os dados, nos fazem estar a todo tempo refletindo e nos questionando quanto a esse fazer pesquisa, conforme nos ensina Thum (2012). As dúvidas que surgem nesse processo de observação, assim como os contratempos nos fazem estar voltando constantemente a leituras e releituras desse processo que é pesquisar e estar inserida nesse processo juntamente com os teus objetos de análises.

Considerações Finais

A pesquisa de campo gera necessidades de saberes específicos aos aprendizes de pesquisa. O tempo na pesquisa de campo é uma variável que impacta na coleta. A capacidade de estabelecer vínculos e os usos dos instrumentos de registro do processo de observação são também variáveis importantes.

Consideramos que o tempo de mestrando se coloca como um tempo de desafios práticos na pesquisa, especialmente no apreender a fazer uso dos instrumentos de pesquisa, apreender a conduzir o processo de aproximação aos sujeitos de pesquisa e aos temas de pesquisa é um processo desafiante.

Outro desafio se põe na questão epistemológica, pois as temáticas prévias exigem um aprofundamento capaz de aportar conceitos mínimos para a formulação de questões de observação e de entrevistas, em um primeiro movimento. Em um segundo movimento, a questão epistemológica exige profundo de interpretação da realidade e de busca de formulação racional capaz de sistematizar e interpretar a realidade investigada. Nos dois casos apresentados essas dimensões estão sendo exercitadas. É esse movimento que produz o saber-fazer em pesquisa. No processo de formação do pesquisador é preciso exercitar o saber-viver a pesquisa, como uma experiência ampla.

Referências

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2014

THUM, Carmo (org.). **Metodologia de Pesquisa em Educação: pressupostos e experimentações**. – Rio Grande: Editora da FURG, 2012

THUM, Carmo (org.). **Metodologias de Pesquisa em Educação: horizontes metodológicos**. – Rio Grande: Editora da FURG, 2013

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Rossandra Rodrigues Votto Feijó[263]
rossandravotto@yahoo.com.br
Cláudia da Silva Cousin[264]
profaclaudiacousin@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta uma pesquisa que busca compreender como as mídias cinemáticas, enquanto produto cultural permitem transversalizar a Educação Ambiental, na educação Básica. Trata-se de uma pesquisa que será desenvolvida a partir de um Projeto de Extensão, vinculado ao Laboratório de Pesquisa e Ensino de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, com o intuito de promover a formação continuada de professores, da área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no Ensino Médio, na rede pública do município do Rio Grande/ RS. Acredita-se que o uso das mídias cinemáticas, possibilitará a instrumentalização dos professores, promovendo um diálogo com o propósito de compreender a Educação Ambiental crítica e transformadora e seu papel político-pedagógico no currículo desta área do conhecimento. O objetivo geral da pesquisa é compreender como a Educação Ambiental pode transversalizar o currículo da área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (EM), através do uso das mídias cinemáticas. Trata-se de uma pesquisa-formação de cunho qualitativo, a qual se propõe a trabalhar com os professores, a partir de oficinas, produzindo e fornecendo-lhes instrumentos que possibilitarão refletir e planejar formas de transversalizar a Educação Ambiental, levando-os a significar a realidade vivida e o contexto social no qual estão inseridos.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Formação de Educadores, Ensino Formal.

Introdução

Este texto apresenta uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores. Na pesquisa buscamos analisar a contribuição das mídias cinemáticas, enquanto produto cultural, para transversalizar a Educação Ambiental na Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa-formação de cunho qualitativo que será

[263] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Bolsista Capes, Comunicação Oral.
[264] Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Pesquisadora do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Geografia (LAPEG).

desenvolvida com professores da área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, do Ensino Médio (EM) das escolas pertencentes à rede pública do município do Rio Grande/RS. A pesquisa acontecerá através de um Projeto de Extensão onde será oferecido um curso de formação continuada aos professores, no Laboratório de Pesquisa e Ensino de Geografia (LAPEG/FURG), do Instituto de Ciências Humanas e da Informação da FURG. Para tanto, temos a seguinte indagação investigativa: como transversalizar a Educação Ambiental no currículo da área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (EM), na Educação Básica, a partir do uso das mídias cinemáticas?

Os objetivos dessa pesquisa são: diagnosticar como a Educação Ambiental aparece nos currículos das escolas de Ensino Médio parceiras do Projeto de Extensão, a partir dos Projetos Pedagógicos; compreender como os professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (EM) trabalham a Educação Ambiental no currículo; compreender como a Educação Ambiental pode transversalizar o currículo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, através do uso das mídias cinemáticas em sala de aula.

A Educação Ambiental no ensino formal

A Educação Ambiental é uma das dimensões do processo educacional, nascendo do debate da crise ambiental na sociedade moderna e, consequentemente, de sua incorporação nos processos educativos. A Educação Ambiental se institucionaliza no Brasil como política pública, a partir da Política Nacional do Meio Ambiente, Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, a qual estabelece como um dos seus princípios, no artigo 2º, que a oferta da “Educação Ambiental ocorrerá em todos os níveis de ensino, inclusive para participação na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981). A partir desta lei começaram a surgir outros marcos legais, estabelecendo a Educação Ambiental no ensino formal. Desta forma, a Educação Ambiental deve atravessar as diferentes áreas do conhecimento,

fazendo relação com as questões atuais em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, pois esta aprendizagem é um processo contínuo que vai permanecer no decorrer de toda a escolaridade do aluno. Assim, entendemos que a Educação Ambiental dialoga com a área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (EM), e os professores da educação básica desempenham um papel importante neste processo, especialmente porque tem a possibilidade de desenvolver um trabalho contínuo e permanente com seus alunos, abordando as questões socioambientais, com o intuito de transversalizar a Educação Ambiental no currículo e promover o desenvolvimento da consciência cidadã. Para tal, consideramos que o trabalho e o planejamento docente usando as mídias cinemáticas como recurso poderá estabelecer discussões e reflexões sobre as questões socioambientais apresentadas e possibilitará uma aprendizagem que tenha significado para com a realidade dos professores e dos alunos.

Em 1999, é criada uma política pública específica para a Educação Ambiental, a Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, a qual estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), caracterizada pela consolidação dos espaços de atuação da Educação Ambiental, no ensino formal e não formal. Segundo a PNEA:

> Art. 2º: A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.
> Art. 8º: As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar [...].
> § 3º As ações de estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para:
> I - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; [...] (PRONEA, 2014).

Com esta política, a Educação Ambiental passou a ser pensada de forma individual e coletiva, visando trabalhar a Educação Ambiental de forma interdisciplinar. Sendo ela um componente essencial da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada e permanente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

Em 2012, o Ministério da Educação (MEC) encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma proposta para o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, ressaltando que a EA é uma atividade da prática social, que deve imprimir no indivíduo um caráter social reafirmando que esta deve ser desenvolvida como uma prática educativa contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução do CNE nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, no seu artigo 14, parágrafo II, diz que a Educação Ambiental nas instituições de ensino, deve contemplar a "abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas" (BRASIL, 2012, p. 04). O referido parágrafo reforça o caráter transversal e permanente da Educação Ambiental, no ensino formal, enfatizando que as discussões devem ocorrer em todas as áreas do conhecimento.

Na atualidade, tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Esse documento representa um retrocesso em relação à discussão da Educação Ambiental na Educação Básica, pois suprime esta do debate neste âmbito educacional, o que consideramos uma incongruência e irresponsabilidade, além de ir de encontro as Políticas Públicas voltadas para a Educação Ambiental.

A formação de educadores ambientais

Refletir e pesquisar sobre a Educação Ambiental na formação de professores e na educação básica neste momento é basilar, especialmente por causa do desmonte vivenciado pela Educação e pela crise ambiental. Paulo Freire (2016), merecidamente patrono da educação brasileira, dada sua contribuição para compreender a educação enquanto um ato político, nos diz que somos seres inacabados, inconclusos. Se somos inacabados, estamos sempre nos fazendo na

relação com o mundo e com os outros, por isso devemos buscar uma educação permanente, para cada vez mais termos consciência das questões que, atualmente, estão fazendo parte do nosso cotidiano. Para tanto, a formação de educadores ambientais precisa ser amplamente debatida, com o objetivo de proporcionar capacitação e informação sobre a Educação Ambiental aos professores que estão em sala de aula. Oportunizando-os uma reflexão crítica sobre as questões socioambientais, voltada para uma proposta de ação, nas escolas onde trabalham, em busca de uma nova prática pedagógica e de uma qualidade de vida melhor, almejando uma transformação social.

Entendemos a formação continuada para os professores da Educação Básica da área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (EM) como uma possibilidade importante para promover a discussão da Educação Ambiental. Pois esta irá instrumentalizá-los para identificar os problemas socioambientais do seu cotidiano, tornando-os capazes de planejar e desenvolver práticas educativas junto aos seus alunos e a comunidade escolar, a partir do seu campo de atuação profissional, estando aberto ao diálogo e a leitura da realidade.

A Educação Ambiental é uma dimensão educativa que possibilita a formação de sujeitos críticos, conscientes, emancipados e transformadores da realidade de vida. Sendo assim, estudos sobre a Educação Ambiental devem constar nos currículos dos cursos de formação de professores como podemos perceber na resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, no seu artigo 11 diz que “a dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação” (BRASIL, 2012, p.11). Essa resolução é de suma importância para a discussão sobre a Educação Ambiental na escola para que professores tenham garantido o direito a formação continuada sobre a Educação Ambiental, pois o professor é o principal agente de transformação nesse processo, atuando no processo de mudança para com a realidade dos professores e dos alunos.

Metodologia de pesquisa

A metodologia de pesquisa em desenvolvimento é qualitativa, embasada por uma pesquisa-formação. Segundo Silva, a pesquisa-formação (2017, p. 53), “é uma proposta epistemológica de pesquisa e prática, de caráter qualitativo, que busca no estudo com o campo empírico um processo formativo ao se envolver e reconstruir compreensões”. A pesquisa-formação procura significar que a pesquisa e a prática promovem a construção de novos conhecimentos, transformando os sujeitos envolvidos, assim, ao vivenciar a prática, o participante constitui um aprendizado sobre aquela situação abordada, aperfeiçoando seu conhecimento.

A produção dos dados para a pesquisa iniciará com uma pesquisa documental, esta é realizada em fontes documentais, sendo pesquisado o Projeto Pedagógico das escolas onde os professores participantes do projeto de extensão desenvolven o seu fazer docente. Dando continuidade, através de um Projeto de Extensão, será realizado um curso para promover a formação continuada de professores. O curso terá o formato de uma roda de formação de professores, pois este permite coletar informações sobre um tema específico, a partir de uma discussão coletiva, interações e reflexões, propondo aos sujeitos participantes da pesquisa um aprimoramento das suas práticas educativas. As rodas de formação tem como elemento principal a partilha dos saberes construídos com o fazer docente.

Neste curso, serão oferecidas oficinas de formação com o intuito de compreender como a Educação Ambiental pode transversalizar o currículo da área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, através do uso das mídias cinemáticas, na educação básica. Ao final deste, para fins de avaliação do mesmo, será realizada uma entrevista semiestruturada com os professores, com a intenção de compreender o que foi formativo para eles, como se deu a experiência vivida no curso.

A análise dos dados produzidos dar-se-á a partir da Análise Textual Discursiva, segundo Moraes e Galiazzi (2016) é uma metodologia de natureza

qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos.

Algumas considerações

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento, assim, entendemos que a Educação Ambiental dialoga com a área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, desta forma os professores desta área tornam-se sujeitos importantes dentro do processo educativo. Cabendo a eles, a possibilidade de fazer um trabalho contínuo e permanente com seus alunos, abordando a complexidade das questões socioambientais, despertando nos alunos o senso crítico e a compreensão social que possuem enquanto sujeitos históricos que pertencem ao complexo planetário que enfrenta uma crise ambiental.

Esperamos que ao final da pesquisa, os professores participantes tenham tornado mais significativa à compreensão sobre a Educação Ambiental e que o objetivo proposto tenha sido alcançado, entendendo como se dá o processo de ensinar e aprender, através das mídias cinemáticas. Que os professores que participarem das oficinas de formação, consigam desenvolver valores e atitudes importantes para a vida em sociedade, e que a partir das atividades com as mídias cinemáticas possam desenvolver esses mesmos sentimentos nos espaços educativos onde atuam. Enfim, que tenham a consciência de que esse trabalho deve ser contínuo e permanente, ou seja, um devir em prol da melhoria da Educação e da qualidade de vida dos cidadãos.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Política Nacional do Meio Ambiente**, Lei nº 6.938/81. Texto *on line*, disponível em: http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=313. Acesso em: 20 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3º ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

PRONEA. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2014. Texto *on line*, disponível em: http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80221/pronea_4edicao_web-1.pdf. Acesso em: 05 mar. 2019.

SILVA, William Rubira da. **Comunidade de indagação online: pesquisa-formação com professores de Ciências.** 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências). Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2017.

EIXO V - GÊNERO E DOCÊNCIA

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINAR E APRENDER: UM ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA

DA SILVA, Raquel Silveira
raquelsds2013@gmail.com
GAUTÉRIO, Vanda Leci Bueno
vandaead@gmail.com
LAURINO, Débora Pereira
deboralaurino@vetorial.net

Resumo: Este trabalho apresenta uma análise com enfoque qualitativo, a fim de compreender que percepções os licenciandos em Matemática, matriculados na Universidade Federal do Rio Grande- FURG, possuem sobre o uso das Tecnologias Digitais nas práticas pedagógicas de Matemática. Para desencadear este estudo foi desenvolvido um trabalho coletivo intitulado “Ilhas de Interações”, o qual, contou com a participação dos estudantes matriculados nas disciplinas de Tecnologias Aplicada à Educação Matemática I e II. A proposta oportunizou a reflexão sobre o uso das Tecnologias Digitais atrelado a conceitos matemáticos e culminou na elaboração de artigos produzidos pelos licenciandos sobre a utilização das Tecnologias Digitais nas práticas pedagógicas de Matemática. O estudo realizado, a partir da escrita dos discentes, mostrou que os estudantes entendem que o uso das Tecnologias Digitais para o ensino de Matemática depende da motivação do professor para inovar a dinâmica de sala de aula, e ainda destacaram ser o professor o mediador, quem orienta o discente na pesquisa, no tratamento das informações e no questionamento de como utilizá-las.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais, Formação docente, Licenciatura de Matemática, Ensinar, Aprender.

Introdução

As instituições de ensino superior, buscam através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, formar cidadãos capazes de produzir conhecimento, transformar sua realidade e emancipar-se enquanto sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento humano. Diante dos avanços das tecnologias algumas universidades ainda que timidamente, estão repensando seus cursos a fim de incluírem-se no movimento pelo ensinar e aprender em uma sociedade tecnológica.

Para Kenski (2015) “Uma nova cultura – cultura digital modela as formas de pensar, agir, comunicar-se com os outros, trabalhar e agir”. As tecnologias digitais (TD), têm influenciado na transformação dos hábitos das pessoas que realizam suas atividades através de recursos tecnológicos. No entanto, para que a tecnologia contribua no fazer pedagógico é preciso compreender os recursos tecnológicos quanto a sua potencialidade interativa, operativa, de simulação, de construção e de criação para possibilitar o ensinar e o aprender.

O uso da tecnologia vem crescendo nos últimos anos com o acesso à internet, os dispositivos móveis têm apresentado inúmeros benefícios aos usuários e também provocado reflexões de professores sobre as TD nos currículos. As universidades, por sua vez, estão procurando, mesmo que timidamente, modificar-se pedagogicamente a fim de fazer parte desta cultura e atender os acadêmicos, que na sua maioria são nativos digitais (PRENSKY, 2001).

Desse modo, apresentamos uma pesquisa desenvolvida com discentes do Curso de Matemática Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, matriculados na disciplina de Tecnologias Aplicada à Educação Matemática I e II, na qual objetivamos compreender que percepções estes possuem sobre o uso das TD nas práticas pedagógicas de Matemática.

Desenvolvimento

Desenvolvemos a proposta, a partir da produção escrita dos discentes, sobre a proposta de interação em três ilhas de interações: ilha das charges, ilhas das Notícias de Jornais e ilhas dos Vídeos.

Na primeira Ilha, disponibilizamos duas charges que apontavam à postura de professores e estudantes frente a utilização ou não da tecnologia digital, com seguinte questionamento: A partir das charges, qual a relação que se pode estabelecer entre o ensinar, o aprender e as tecnologias?

Na segunda Ilha, disponibilizamos uma notícia de jornal no qual apresenta os resultados de uma pesquisa realizada pelo núcleo de ensino da Universidade Estadual de São Paulo sobre o uso das ferramentas tecnológicas educativas e a seguinte questão: A partir desse estudo a que vocês atribuem os resultados obtidos?

De que forma as tecnologias podem ter interferido no desempenho desses estudantes?

Na terceira Ilha, mostramos um vídeo sobre uma prática pedagógica do ‘educar para o uso das tecnologias’. Em seguida, lançamos o seguinte questionamento: dentre os aspectos problematizados, quais vocês consideram importantes para garantir uma educação que prepare os estudantes para a vida e que sejam autônomos da sua aprendizagem?

A análise dos registros produzidos a partir de cada Ilha, os quais intitulamos de “Percepções dos discentes a partir da ilha de interações: Charge”, “Percepções dos discentes a partir da ilha de interações: Vídeo” e “Percepções dos discentes a partir da ilha de interações: Notícias de Jornais” está apresentado na próxima seção. Segundo Ludke e André (1986), a análise de dados consiste no processo de busca e de organização dos materiais que foram sendo cumulados. Destacamos que para manter em sigilo a identidade dos licenciandos numeramos os registros que serão identificados pelas letras “(Ln)”, onde “L” se refere a Licenciando e “n” o número do registro.

Percepções dos discentes a partir da Ilha de Interação: Charges

Abaixo, apresentamos a ilha da interação composta por duas charges:



Figura 2: Charge 1

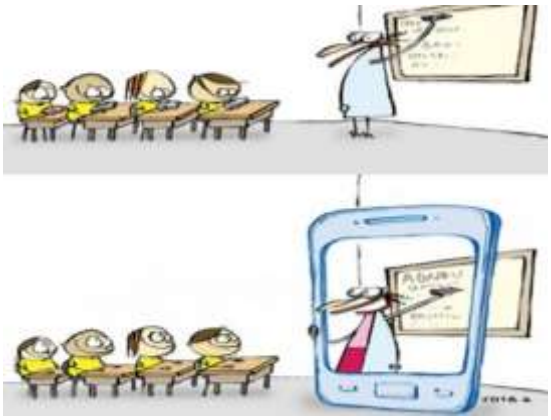


Figura 3: Charge 2

Conforme podemos notar, na primeira charge a professora, imigrante digital (PRENSKY, 2001), não consegue acompanhar o aluno, nativo digital (PRENSKY, 2001), pois compreende que dever de casa deva ser entregue em aula, o aluno o disponibiliza em uma plataforma online. Na segunda charge, podemos notar que os alunos prestam atenção quando a professora utiliza um recurso tecnológico, como o formato de tela de celular em sua volta, no entanto o método de ensino não é modificado.

As imagens acima nos fazem refletir sobre o interesse dos alunos nas TD e a dificuldade de alguns professores para inserir nas suas práticas recursos digitais. Além disso, é possível perceber que em ambas as charges, as professoras utilizam o método tradicional de ensino. Becker (2001) diz que “neste modelo pedagógico, o professor é o agente do conhecimento e considera seu pupilo como uma folha em branco, [...] sempre que inicia um novo conteúdo da matéria” (p.03).

Referindo-se ao que é problematizado nessa ilha (L_1) destaca: “A tecnologia deveria modificar a forma como a aula é pensada, não apenas maquiar uma estrutura antiga”. Percebemos na fala do (L_1), que a tecnologia é apontada como um potencial na educação atrelado a uma metodologia de ensino. Além disso, seu discurso marca a negação ao ensino transmissor do conhecimento independente do recurso utilizado. Para Mercado (1998) as dificuldades de inserir as TD no contexto educacional, estão no modelo de ensino que predominou ao longo da formação desses professores.

Outra questão levantada pelos licenciandos ao analisar as charges foi a atenção dos estudantes ao recurso utilizado. Nesse sentido, o licenciando (L_2), destaca que há uma certa diferença entre o professor buscar a atenção dos alunos com o uso da tecnologia e a questão de ser notado na sala de aula. Para este,

> *"A relação entre ensinar e aprender e as tecnologias, baseando-se nas charges mostra uma diferença, o professor ensina, mas precisa do uso da tecnologia para ser notado na sala de aula, isto na segunda charge, porque na primeira, o professor não acompanha a evolução de seus alunos" (L_2).*

Destacamos que, ao mesmo tempo em que a tecnologia favorece o aprendizado do aluno, também pode contribuir para que haja distração, ao utilizar-se destes meios digitais no ambiente escolar. Para isso, o professor precisa estar aberto aos imprevistos, estar disposto a sair da "Zona de Conforto" e entrar "Zona de Risco", conforme Borba e Penteado (2010).

Percepções dos discentes a partir da Ilha de Interações: Notícias de Jornais

Os registros oriundos da discussão dos estudantes sobre as notícias apresentadas enfatizam a importância do conhecimento do professor para o uso pedagógico da tecnologia, como pode-se notar pela fala do (L_5):

> *"Para garantir uma educação boa para os estudantes, o professor precisa estar qualificado, estudar sobre o assunto e saber aplicar com as tecnologias, se vai trabalhar com um software, ele precisa estruturar o programa para ser passado para o seu aluno, assim ele aprenderá, e com isso saberá aplicar" (L_5).*

Para Moraes (1997): "O simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas" (p.12). Contudo, (L_{10}) sinaliza, "A tecnologia é dinâmica e está sempre se modificando para a

educação, lazer e entretenimento. Precisamos usufruir de novas ferramentas para a aprendizagem usando a tecnologia".

Conforme o licenciando (L_3) aponta "O uso das redes sociais e a liberdade não é vista de forma positiva na discussão do grupo. A liberdade é confundida com dispersão pelos alunos". Sabemos que as tecnologias estão revolucionando os meios de ensino e aprendizagem, mas precisamos discutir a liberdade associada a responsabilidade e entender a dispersão, ou melhor os processos aparentemente dispersos de realizar buscas para construir argumentos. Para Valente (1999, p.22)

> Trata-se de uma inovação pedagógica fundamentada no construtivismo sociointeracionista que, com os recursos da informática, levará o educador a ter muito mais oportunidade de compreender os processos mentais, os conceitos e as estratégias utilizadas pelo aluno e, com esse conhecimento, mediar e contribuir de maneira mais efetiva nesse processo de construção do conhecimento.

Nesse processo, os educadores quando entenderem o potencial pedagógico da tecnologia e se sentirem motivados a buscar novas formas de ensinar poderão auxiliar seus estudantes em suas pesquisa e em produções de entendimentos.

Percepções dos discentes a partir da Ilha de Interações: Vídeo

Nesta Ilha, os grupos tiveram acesso ao vídeo "Especial Tecnologia na Educação - Por que usar tecnologia". O vídeo mostra uma prática pedagógica sendo transformada pelo uso das tecnologias. O grupo construiu suas observações e compreensões a partir da seguinte pergunta: "Dentre os aspectos problematizados, quais vocês consideram importantes para garantir uma educação que prepare os estudantes para a vida e que sejam autônomos da sua aprendizagem?"

Quanto a autonomia do aluno, percebemos que estes compreendem a tecnologia como uma aliada que permite aos estudantes a autoria das suas próprias aprendizagens, o (L_1) defende que "o uso da tecnologia chama a atenção dos alunos fazendo com que tenham mais vontade de estudar e maior facilidade de aprender". O (L_2) complementa o discurso do colega reforçando que,

> *"um dos principais pontos citados no vídeo (dinâmica) é o de garantir a presença de tecnologias de qualidade para o maior número de instituições de ensino possível. Assim, os estudantes em sua maioria entram em contato com as vantagens e particularidades do ensino contextualizado na tecnologia" (*L_2*).*

Já o (L_2) apresenta a tecnologia como um fator distrativo, porém exclui o caráter mediador do docente, quando diz: "O uso da tecnologia em sala de aula deveria ser mais direcionado a como se usar, os programas de computador e não somente para brincar ou acessar a internet". Esse discurso reforça o uso da tecnologia como ferramenta que reafirme a característica diretiva do professor tradicional, que não considera as motivações do aluno em relação à tecnologia e limita a prática ao acessar a Internet apenas como transposição didática sem significados práticos.

Conclusões

Com base neste estudo, o qual objetivou compreender, a partir da produção escrita dos discentes, que percepções esses possuem sobre o uso das TD nas práticas pedagógicas de Matemática, percebemos a necessidade de intensificar as discussões sobre os recursos digitais utilizados em sala de aula de forma a atender os nativos digitais, pois a escolha desses recursos deverá contemplar a cultura desses estudantes. Refletir sobre a importância pedagogicamente dos recursos tecnológicos em formações continuadas direcionadas ao uso das TD foi outro tema emergente, bem como os modos como os estudantes estão comunicando, relacionando e interagindo.

Enfrentar o desafio de incorporar as Tecnologias Digitais no ensinar e aprender na universidade e na escola é uma discussão permanente para os cursos formação de professores. Esse estudo nos convida a repensarmos nossas práticas pedagógicas a partir das mudanças do século XXI, isto é, frente a uma era tecnológica, no qual as Tecnologias Digitais estão presentes em nosso cotidiano.

Referências

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 2

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GAUTÉRIO, Vanda Leci Bueno; RODRIGUES, Sheila Costa. O aprender em ambientes de aprendizagem: Configurando uma cultura escolar. 1. ed. Deutschland: **Novas Edições Acadêmicas**, 2017. v.1.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Internet no Brasil**. ResearchGate. University of São Paulo. 2015. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/281121751_Educacao_e_Internet_no_Brasil, Acesso em 24 de mai, 2019.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo:EPU,1986.

MACHADO, Nílson José. **Conhecimento e Valor**. São Paulo: Moderna, 2004.

MENDES, Iran Abreu. **Matemática e investigação em sala de aula.** Tecendo redes cognitivas na aprendizagem. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação docente e novas tecnologias.** UFAL, IV Congresso RIBIE, Brasília, 1998, 8 p.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2012.

MORAES, Roque. **A Informática na Educação.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2 ed., São Paulo: Papirus, 2007. p.14.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, Digital Immigrants.** On the Horizon. Vol. 9, Nº.5, 2001.

VALENTE, José Armando. **Informática na educação:** uma questão técnica ou pedagógica? Pátio, ano 3, n. 9, p.22, Porto Alegre, maio/jul., 1999.

GÊNERO: UM DIÁLOGO RELEVANTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Rafaela Lima de Oliveira[265]
rafaelaoliveira_91@outlook.com
Eliane Sória das Neves [266]
eliane.sorian@gmail.com
Lucio Antônio Felipe[267]
lucio_felipe@yahoo.com.br

Resumo: Pretendemos nessa escrita debater e demonstrar como a categoria de gênero é componente interdisciplinar relevante para o Ensino de História, a partir da legislação vigente no Brasil. Assim nos questionamos: de que forma a temática gênero vem sendo abordada nas leis orientadoras dos currículos escolares e, portanto, do ensino de história? Buscamos refletir e analisar a problemática deste trabalho, partindo do conceito de gênero, apontando a relevância da discussão do mesmo, uma vez que, são situações presentes no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação, Gênero, Currículos.

Introdução

Neste trabalho inicialmente buscamos analisar os editais referentes ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tem como objetivo avaliar, regulamentar e posteriormente distribuir os livros didáticos à nível nacional para todo Ensino Fundamental e Médio. Compreendemos que os manuais didáticos, se fazem presentes nos ambientes escolares sendo considerado muitas vezes, como o único recurso existente para alunos e professores. Como afirma a autora Matos: “O livro pode ser um recurso valioso nas mãos dos professores, mas não essencial ou fundamental” (MATOS, 2013, p.66). Nesse sentido a autora afirma que a aprendizagem ocorre, mesmo que não haja esse recurso simbolizado no livro didático, pois, o ensino está presente na relação entre docentes e discentes.

[265] Graduanda do curso História Bacharel pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Bolsista do laboratório Labec.
[266] Graduanda do curso História Bacharel pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Bolsista do laboratório Labec.
[267] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande.

No Brasil, o debate mais amplo sobre políticas educacionais surge depois de ser sancionada a lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa lei assume um caráter de obrigatoriedade pelos mecanismos da implementação, para a elaboração dos currículos escolares fixados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo Saviani (1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerada como a lei maior da educação no país, denominada, quando se quer elevar sua importância, de carta magna da educação, porque define as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Umas das suas principais medidas de política educacional é, sem dúvida, o Plano Nacional de Educação (PNE), que se tornou uma referência para avaliar a política educacional, como ressalta o autor:

> Sua importância deriva de seu caráter global, abrangentes de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas as serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. (SAVIANI, 1998, p. 3).

Neste sentido, após a introdução da LDB de 1996, os currículos escolares tiveram significativas mudanças, entre as quais: a introdução do ensino de história, cultura afro-brasileira, africana e indígena, ensino dos direitos da criança e do adolescente, ensino da música além de filosofia e sociologia. Com a elaboração de um Plano Nacional da Educação, se desenvolveu o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs tinham a função de destacar a pluralidade cultural, de forma transversal do tema, porém houve muitas críticas a este plano de ensino devido a sua elaboração. Como salienta Zarbato, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais: “ainda que os PCNs tenham em 1998, iniciado algumas proposições para a inserção da questão de gênero, de certa forma, restringiu para os Temas Transversais relacionando com a saúde e sexualidade” (ZARBATO, 2015, p.62). A autora faz uma crítica quanto à forma que foi introduzido o tema nos currículos escolares no contexto brasileiro.

Desta forma, nosso objetivo é verificar quais são os critérios que os editais do PNLD determinam como fundamentais para elaboração dos livros didáticos, conceitos esses referentes à relação entre homem e mulher, as relações históricas homossexuais transexuais, o debate da temática sexualidade. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, é responsável pela execução de políticas educacionais. A partir de uma parceria entre Secretaria de Educação Básica (SEB), pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e com a cooperação do FNDE, é desenvolvido o edital do PNLD, conforme o edital de 2018 declara, sobre o objetivo:

> Tem por objeto a convocação de editores, detentores de direito exclusivo de reprodução de obras caracterizadas neste edital, para participar do processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio das escolas públicas federais e as que integram as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal participantes do PNLD. (EDITAL PNLD, 2018, p.1).

Ou seja, o edital PNDL assume um caráter normativo, no qual as editoras podem ou não se utilizarem para elaboração dos livros. Segundo o Ministério da Educação, a resolução nº 15, de 26 de julho de 2018 referentes à conduta de execução dos Programas do livro:

> CONSIDERANDO: A importância da participação do professor e dos profissionais da educação no processo de escolha dos materiais no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD;
> A transparência no processo de escolha;
> As diversidades sociais e culturais que caracterizam a sociedade brasileira, bem como o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas no processo de escolha;
> As responsabilidades atribuídas pelo PNLD a toda comunidade escolar, especialmente redes de ensino, gestores escolares e professores; (BRASIL, 2018, p.1).

Conforme demonstrado acima, notamos que a execução das normativas impostas pelo Ministério da Educação, referente à produção dos livros didáticos, destaca o respeito as diversidades sociais e culturais bem como o pluralismo de ideias. Ainda que sejam claras as normativas são necessárias que nos dias atuais, se multipliquem os modos de compreender e de viver as diversidades, os gêneros e as sexualidades, para superar os preconceitos vividos nos ambientes escolares.

Desenvolvimento

A discussão da temática gênero neste trabalho está relacionado à relação de poder e dominação entre sexos, homens, mulheres, LGBTQIAP+[268], nesse sentido buscamos entender de que forma esses grupos estão representados nos livros didáticos e como o Ministério da Educação e o Fundo Nacional de Desenvolvimento que são os órgãos responsáveis pela elaboração dos editais os especificam. Ao longo da história as mulheres reivindicaram seu espaço na sociedade, consideradas muitas vezes como sexo frágil e dependente do masculino, lutaram para desmistificar esses termos. É a partir do final do século XIX com o surgimento do movimento feminista, que se têm as primeiras significativas mobilizações exigindo os direitos políticos sociais e econômicos das mulheres, como enfatiza a autora:

> Desencadeava-se uma luta que, mesmo com distintas caras e expressões, poderia ser sintetizada como a luta pelo direito de falar por si e de falar de si. Esses diferentes grupos, historicamente colocados em segundo plano pelos grupos dominantes, estavam e estão empenhados, fundamentalmente, em se auto representar. (LOURO, 2008, p.20)

Para a autora, a figura masculina, branca e heterossexual foi e continua sendo o protagonista na construção da história, onde este homem não representa as necessidades específicas destes grupos. Neste sentido Burke afirma que “[...] por isso reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra as definições de histórias e seus agentes já estabelecidos como “verdadeiros”

[268] LGBTQIAP+ é uma sigla que significa Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromântiques/Agênero, Pan/Poli, e mais. FONTE: https://orientando.org/o-que-significa-lgbtqiap/ Acesso em 10 junho de 2019.

[...]", (2011 apud BURKE, 2011, p.65). Além disso, podemos citar a historiadora Joan Scott (1995) que com seus escritos inaugura a análise do conceito de gênero como categoria historicamente construída.

Dialogando com os autores acima citados, entendemos como necessária e relevante o debate histórico acerca dos personagens que estavam ou permanecem esquecidos, e que contribuem para a construção da nossa sociedade. Essa luta por representatividade desses grupos que estão silenciados na história nos leva a refletir, como nos dias atuais ainda produzimos uma historiográfica centrada em produções masculinas, brancas e heterossexuais, permanecendo assim como os protagonistas desse palco. No decorrer do nosso desenvolvimento crítico e indenitário, nos confrontamos com a temática gênero em diversas situações, e principalmente em diferentes espaços especialmente no ambiente escolar na qual as crianças em seus processos de ensino/aprendizagem, se deparam com histórias, personagens, descritos nos livros.

Considerações finais

Essa pesquisa se encontra em andamento por isso ainda não possuímos dados conclusivos a respeito da análise pretendida, dessa forma sinalizamos que através dos estudos realizados percebemos a relevância do debate de gênero e entendermos que a pertinência da discussão e o aprofundamento da questão dentro dos manuais didáticos. Assim nos levam a outras discussões e reflexões sobre temáticas que ainda estão omitidas, mas se fazem presentes nosso cotidiano. Uma vez, que o silenciamento, de determinados temas, como por exemplo, a sexualidade, que permanecem nos livros contribuem para a manutenção de uma cultura predominantemente machista e preconceituosa. Tendo em vista, que o tema é abrangente, no primeiro momento pretendemos analisar os editais responsáveis pela elaboração dos manuais didáticos, relacionados à educação básica de ensino médio. De que forma os conceitos referentes Analisar os conceitos a relação homem

e mulher, as relações históricas dos grupos esquecidos da nossa sociedade são abordadas nos editais e também pretendemos analisar de que forma é abordada a temática sexualidade.

Referências

BURKE, Peter. **A escrita da história: Novas perspectivas**. Tradução: Magda Lopes. Editora UNESP. São Paulo, 2011

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2018. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018 . Acesso em: 10 junho de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Fundo nacional de Desenvolvimento da e Educação, Conselho de Deliberativo. **Resolução nº 15, de 26 de julho de 2018**. Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a informacao/institucional/legislacao/item/11997-resolu%C3%A7%C3%A3o n%C2%BA15,-de-26-de-julho-de-2018. Acesso em 10 de junho de 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e Sexualidades: pedagogias contemporâneas**. Pró-posições, v.19, n.2 (56)- maio/ agosto. 2008.

MATOS, Júlia Silveira. **Ensino de História, Diversidade e os Livros Didáticos: história, políticas e o mercado editorial**. Rio Grande- RS. Editora da FURG, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por outra Política Educacional**. Campinas-SP. Ed. Autores Associados, 1998.

SCOTT, Joan. Gênero: **Uma categoria útil para análise histórica**. Vol.20 (2). Julho/dezembro. Traduzido, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf . Acesso em: 10 de junho de 2019.

ZARBATO, Jaqueline A. Martins. As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras. **Revista Trilhas da História.** Três Lagoas, v.4, nº8 jan-jun, 2015.p.49-65. Disponível: http://seer.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/694 . Acesso em: 10 de junho de 2019.

EDUCADORAS QUE ATUAM EM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO

Raylene Barbosa Moreira[269]
Raylenemoreira95@gmail.com

Resumo: O presente estudo trata de uma pesquisa inicial com educadoras do sistema prisional. Como formas de violência e opressão estão presentes no cotidiano profissional de mulheres que atuam nos espaços de privação de liberdade na perspectiva das próprias mulheres trabalhadoras? Esta pesquisa tem por objetivo identificar qual a perspectiva das educadoras sobre o seu papel e como se dá seu trabalho em espaços de privação de liberdade e verificar, por meio das vozes das educadoras que atuam no sistema de privação de liberdade, como as formas de violência e discriminação de gênero estão presentes, ou não, no cotidiano profissional dessas mulheres. Como se estabelece o diálogo nestes espaços sob a perspectiva do olhar da mulher profissional da educação? Na medida em que a sociedade muda, movimentos ganham força, bem como o espaço da mulher e de sua atuação.

Palavras-chave: Trabalho, Educação, Privação de Liberdade.

Introdução

O presente estudo trata de uma pesquisa inicial com educadoras do sistema prisional. Como formas de violência e opressão estão presentes no cotidiano profissional de mulheres que atuam nos espaços de privação de liberdade na perspectiva das próprias mulheres trabalhadoras? Essa é a principal questão desta pesquisa. A discussão sobre gênero,trabalho e privação de liberdade busca analisar por meio da voz das mulheres, a cultura heteronormativa e os padrões pré-estabelecidos socialmente.

Quem é a mulher que trabalha em espaços de privação de liberdade? Como se dão as relações interpessoais e institucionais nesses espaços? As situações de opressão comumente vividas pelas mulheres cotidianamente, tornam-se mais evidentes? Como as situações de opressão vivenciadas no

[269] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O trabalho apresentado é uma pesquisa inicial do projeto de mestrado, iniciado no segundo semestre de 2018.

cotidiano profissional afetam o desenvolvimento do seu trabalho? Destaca-se que o espaço ocupado pela mulher na contemporaneidade, mesmo com as conquistas das mulheres nos campos profissional e pessoal, ainda é um espaço de luta, um movimento de contrapelo ao mal-estar produzido pelas relações de abuso de poder e imposições culturais, em que os afazeres domésticos ainda são atribuídos às mulheres.

A antropóloga mexicana Marcela Lagarde (2011) também aponta nessa direção ao afirmar que a desvalorização do trabalho das mulheres acontece devido à sociedade acolher a ideia de que as mulheres têm como última e principal missão a maternidade, isto é, tomarem o cuidado para com o outro como tarefa básica e principal.

Como afirma Carloto (2001, p. 210), “a subordinação de gênero, a assimetria nas relações de trabalho masculinas e femininas se manifesta não apenas na divisão de tarefas, mas nos critérios que definem a qualificação das tarefas, nos salários, na disciplina do trabalho”.

Esta pesquisa tem por objetivo identificar qual a perspectiva das educadoras sobre o seu papel e como se dá seu trabalho em espaços de privação de liberdade, verificando, por meio das vozes das educadoras que atuam no sistema, como as formas de violência e discriminação de gênero estão presentes, ou não, no cotidiano profissional dessas mulheres. Como se estabelece o diálogo nestes espaços sob à perspectiva do olhar da mulher profissional da educação? Na medida em que a sociedade muda, movimentos ganham força, bem como o espaço da mulher e de sua atuação. O espaço ocupado pela mulher é um espaço de luta, um movimento de contrapelo ao mal-estar produzido pela relação de constante abuso de poder e imposições culturais, em que os afazeres domésticos são tarefas atribuídas às mulheres, e o trabalho público aoshomens.

A pesquisa a ser realizada é de caráter qualitativo, buscando uma abordagem crítica,etnográfica,definida por Pfaff (2010,p.256-257) afirma que “a etnografia tem sempre a ver com investigação de mundos da vida estranhos ou desconhecidos. Ela visa reconstruir a perspectiva dos sujeitos do campo investigado”, enfatizando a importância dos estudos a respeito da cultura, que

segundo Laraia (2004), condiciona a visão de mundo do homem, educação e relações de trabalho, bem como a configuração das diferentes identidades dos sujeitos. No primeiro momento, será constituído de entrevistas, a fim de coletar dados para tratar o tema proposto. Em suma, a pesquisa de caráter qualitativo tem por objetivo investigar dialética e etnograficamente, pretende-se entrevistar mulheres que atuam na área da educação em espaços de privação de liberdade. Não se delimitou que essas mulheres, devem necessariamente, ser formadas em pedagogia, mas mulheres que atuam no campo da educação nessas instituições.

Portanto, a pesquisa busca ouvir as educadoras, bem como o espaço ocupado por elas no sistema prisional, bem como as relações estabelecidas no espaço majoritariamente ocupado por homens, bem como tecer fios com o modelo educacional utilizado.

Desenvolvimento

No primeiro momento, uma revisão bibliográfica sobre gênero, relações de trabalho, educação e percepção a respeito da educação nos espaços de privação de liberdade, buscando compreender e principalmente fundamentar a discussão.

Deste modo, cabe destacar a importância da entrevista para que se possa contextualizar o trabalho, bem como as relações de gênero, na perspectiva das próprias mulheres entrevistadas, destacando o papel das mulheres trabalhadoras, especialmente as que atuam na em espaços de privação de liberdade. Inicialmente, a proposta era entrevistar somente educadoras, no entanto, ao longo da investigação optou-se por entrevistar mulheres que não fossem somente do campo da educação, pois o trabalho no ambiente de privação é multidisciplinar.

Com relação à pesquisa etnográfica, podemos afirmar que “é um estudo de significado de “vida diária”. É uma postura/posição metodológica que se opõe aos modos tradicionais de manipular problemas de ordem social.” (LIMAS; DUPAS; OLIVEIRA; KAKEHASHI, 1996, p. 22)

O método utilizado durante a pesquisa consiste também em seu aspecto dialético, tendo por base que “o mundo é um conjunto de processos. As coisas não podem ser analisadas como objetos fixos, mas em movimento. Nada está acabado, mas em processo de constante transformação e mudança.” (Marconi; Lakatos, 2010)

A pesquisa de cunho etnográfico parte da experiência das próprias mulheres, suas falas e experiências, levando em consideração toda sua trajetória dentro do espaço de privação de liberdade, estruturando o estudo de acordo com os apontamentos e pontos em comum entre essas mulheres trabalhadoras no contexto educacional em que estão inseridas.

É neste sentido que, após estruturar o referencial teórico, no primeiro momento, optou-se pela entrevista semi-estruturada, construída durante essa trajetória, adaptando-a de acordo com as necessidades de fala das mulheres, para que as mesmas conseguissem expor seus pontos de vista, descontentamentos e questionamentos.

Entendendo a necessidade de ecoar a voz das mulheres dentro de seu espaço de trabalho, assim como o aspecto educacional que por elas é desenvolvido, é que a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico torna-se fundamental. Partir do espaço de trabalho dessas mulheres nos possibilitará compreender o seu cotidiano e suas lutas para tornar o espaço em que estão um lugar mais justo.

Delimitar as questões de gênero, bem como a luta pelo espaço é um dos pontos de ligação deste projeto. Além da questão teórica, compreender este aspecto partindo da própria realidade das mulheres que trabalham nos espaços de privação de liberdade possibilita a percepção das diferentes concepções e disputas de poder presentes nesses espaços, especialmente, mas não limitados a ele. A opção por ouvir a percepção dessas mulheres está na compreensão de que vivemos em um sistema hierárquico e patriarcal e que as situações de opressão advindas das relações de gênero devem ser compreendidas partindo do ponto de vista de quem luta, de quem vive essas relações e presencia o modelo educacional do sistema.

Esta pesquisa trata de fundamentar o trabalho destas mulheres, baseando-se na educação dos espaços de privação de liberdade, relações de gênero e como elas se dão, considerando que são ocupados majoritariamente por homens, perpassando a vivência e experiência dessas educadoras, objetivando analisar as mudanças

alcançadas historicamente, e dando ênfase às lutas e movimentos para que essas relações de trabalhos se dessem nestes espaços.

No caso das mulheres que trabalham com educação em espaços de privação de liberdade, o preconceito se dá ainda pelo fato de serem mulheres, por atuarem num espaço “de homens” e por deixarem de exercer somente as funções consideradas femininas no âmbito educacional. O exercício de desnaturalizar estas relações estabelecidas, nos permite repensar na sociedade como um todo e como as relações de poder oprimem e de alguma forma violentam as mulheres.

A prática de escuta para as trabalhadoras desses espaços é justamente pela escassez de trabalhos que falem sobre elas, que contemplem suas falas e ouçam os seus relatos. A luta das mulheres, muitas vezes silenciadas e invisibilizadas nos permite refletir a partir da fala de Hirata, quando diz que “De forma paradoxal, essas evoluções permaneceram sem nenhum efeito sobre as desigualdades profissionais: permanecem as desigualdades salariais, de carreira, de condições de trabalho e as segregações horizontais e verticais.” (2009, p. 89). A falta de material para trabalhar a questão das mulheres que atuam nos espaços de privação de liberdade nos motivou a continuar.

Considerações finais

Durante a busca pelo referencial teórico que tratasse especificamente de mulheres que atuam nesses espaços, sentimos falta da fala das mulheres, de trabalhos que tratem das questões de gênero e relações de trabalho que estão presentes no cotidiano do trabalho dentro dos espaços de privação de liberdade.

Ser mulher e trabalhar em espaço majoritariamente masculino é nadar contra a corrente do patriarcado, é desajustar padrões estabelecidos em meio à divisão sexual do trabalho. Comumente nos deparamos com situações que procuram legitimar as relações de poder e opressão que a cultura do machismo perpetua. O movimento de escuta após o referencial teórico nos permite (re)significar a partir da

perspectiva da mulher que atua no espaço, falando a partir de seu ponto de vista acerca de suas vivencias e desafios no espaço de trabalho e como os supera, ou não.

Referências

CARLOTO, Cássia Maria. O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. **Serviço Social em Revista***,* Londrina, v. 3, n. 2, p. 201-213, 2001.

HIRATA, Helena et al. (Org.). Dicionário Crítico do Feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 324 p.

LAGARDE, Marcela. **Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**. 4.ed., Ciudaddel México: UNAM, 2011.

LARAIA, R.B. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LIMA, Cristina Maria Garcia de; DUPAS, Giselle; OLIVEIRA, Irma de e KAKEHASHI, Seiko. **Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão.** *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. 1996, vol.4, n.1, p.21-30.

PFAFF, N. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: PFAFF, N. ; WELLER, W. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 253-270.

EIXO VI - DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A RELAÇÃO ENTRE O TECNOSTRESS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fabrine Diniz Pereira[270]
fabrinediniz@hotmail.com
Tanise Novello[271]
tanisenovello@hotmail.com

Resumo: Vive-se a era em que quase tudo é feito de forma rápida e dinâmica e, muitas vezes, as relações pessoais são trocadas pelas mídias digitais. Dessa forma as relações se alteram, pois não é preciso ter contato pessoal para sanar dúvidas ou responder indagações, uma vez que o acesso à informação independe do espaço físico e é atemporal. Torna-se possível saber sobre qualquer assunto a qualquer momento, basta ter acesso a um dispositivo conectado à internet. Porém, muitos professores parecem estar aquém dessa realidade social e um dos fatores é formação inicial e continuada deficitária relacionada a inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, o que torna a sala de aula um espaço menos atrativo e distante da realidade social dos alunos, afetando a relação professor-estudante. Tal situação pode leva-los a sofrer de mal-estar causado pelo uso das tecnologias digitais, denominado tecnostress. Este artigo tem como objetivo compreender a relação entre a formação docente e o tecnostress no que se refere a utilização de tecnologias digitais em escolas públicas. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa quantitativa/qualitativa através de um questionário composto por sete questões fechadas e uma aberta, realizada com 49 professores de matemática da região sul do Rio Grande do Sul. Priorizamos para este artigo a questão aberta que foi analisada pelo viés qualitativo, e utilizou-se para tal a Análise Textual Discursiva (ATD). Emergiram três categorias: Interesse dos Alunos e Potencialidades das TIC; Formação do Professor; e Infraestrutura. Neste estudo será analisada a categoria Formação do Professor, considerando-se o crescente acesso a tecnologias digitais, a demanda social presente nos espaços escolares e a importância da formação inicial e continuada que atendam à realidade. Observou-se que as tecnologias são importantes potencializadoras nos processos educacionais, porém a falta formação que aborde o uso das tecnologias de forma pedagógica, causa sentimentos de mal-estar nos docentes - o tecnostress. Para minimizar esses efeitos é necessário investir em formações condizentes com a realidade tecnológica vivida pelos alunos.

Palavras-chave: Formação, Professores, Tecnostress.

Introdução

[270] Licenciada em Matemática, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, produto de Trabalho de Conclusão de Curso.
[271] Doutora em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande –FURG.

Vive-se a era em que quase tudo é feito de forma rápida e dinâmica e, muitas vezes, as relações pessoais são trocadas pelas mídias digitais. Dessa forma as relações se alteram, pois não é preciso ter contato pessoal para sanar dúvidas ou responder indagações, uma vez que o acesso à informação independe do espaço físico e é atemporal. Torna-se possível saber sobre qualquer assunto a qualquer momento, basta ter acesso a um dispositivo conectado à internet. Porém, muitos professores parecem estar aquém dessa realidade social e um dos fatores é formação inicial e continuada deficitária relacionada a inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, o que torna a sala de aula um espaço menos atrativo e distante da realidade social dos alunos, afetando a relação professor-estudante.

Estes fatores podem contribuir com um ambiente conflituoso, podendo gerar mal-estar nos professores, pois estão na mesma sala duas gerações: a dos professores, que em sua maioria, tiveram as tecnologias digitais inseridas no seu cotidiano ao longo do tempo e dos estudantes, que nasceram com as tecnologias digitais envolvidas em suas vidas. Esteve (1992, p. 31) define mal-estar docente como sendo “os efeitos negativos permanentes que afetam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência”. O mal-estar é um fenômeno cada vez mais presente no cotidiano escolar, ocasionado por diferentes fatores de estresse, tanto externos como internos à pessoa.

Então surge a necessidade de promover espaços de discussão sobre o impacto que as mudanças tecnológicas trazem ao cotidiano dos professores, pois estudos têm mostrado que estas trazem um mal-estar àqueles que ainda têm um estranhamento frente às ferramentas tecnológicas, especialmente as digitais. As mudanças e inovações tecnológicas podem produzir problemas físicos, psíquicos e sociais com consequências à saúde do trabalhador. Isso porque o trabalho com tecnologias digitais requer maior exigência cognitiva com sobrecarga em seus processos mentais (CARLOTTO, 2011). Nesse contexto, aparece o termo

tecnostress que é conceituado por Salanova (2003) e Carlotto (2011) como um estado psicológico negativo relacionado com o uso de tecnologias da informação e comunicação ou com a ameaça de seu uso futuro. Com isso, este trabalho tem como objetivo compreender a relação entre tecnostress e a formação docente para a utilização de tecnologias digitais em escolas públicas.

Caminhos Metedológicos

Para a produção de dados utilizou-se um questionário online, que foi disponibilizado no formulário do Google Drive, e o mesmo foi organizado em três blocos: o primeiro contendo variáveis sociodemográficas (sexo e faixa etária) e laborais (ano de conclusão da graduação e tempo de trabalho como professor) para se traçar o perfil do coletivo de professores; o segundo, constituído por sete questões fechadas, balizadas na Escala RED/TIC em que, a partir de uma análise quantitativa, mensura o nível de tecnostress (PEREIRA; NOVELLO e NICOLETTE, 2017); e o terceiro composto por uma questão aberta: “Qual a tua concepção sobre o ensinar no contexto das tecnologias digitais, considerando fatores como: formação do professor, infraestrutura das escolas e interesse dos alunos?”. Neste trabalho será abordada parte da análise feita a partir da questão aberta.

Enviou-se um convite através de email e redes sociais a diversos professores de matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede pública da Região Sul do Rio Grande do Sul, solicitando a participação na pesquisa através do questionário disponibilizado no Google Drive. Esse questionário foi respondido por 49 professores, identificados por letras, que são, em sua maioria, mulheres (89,8%). Do total dos participantes, 65,3% têm menos de 40 anos e 34,7% têm 40 anos ou mais. Além disso, com relação ao tempo de docência, 30,6% dos professores lecionam a menos de cinco anos, 32,7% entre cinco e nove anos e 36,7% lecionam há dez anos ou mais.

Compreendendo o tecnostress

Os dados qualitativos levantados nesta pesquisa foram analisados através da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2007) que consiste em construir unidades de significados, definir as categorias e, a partir destas, elaborar metatextos. Optou-se por este método de análise por se tratar de uma metodologia que permitirá observar o fenômeno na sua especificidade, a partir de múltiplas vozes e de uma aparente desordem que dá sentido ao processo de análise que possibilita o alcance de outras compreensões de acordo com o decorrer dos estudos.

A ATD inicia na desconstrução dos textos, etapa também denominada de processo de unitarização que, de acordo com Moraes e Galiazzi (2007), é a técnica de examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades de significados, referentes aos fenômenos estudados. O processo de unitarização é o momento em que o pesquisador mergulha em seu corpus, na busca de unidades de significados.

Esse processo pode ser descrito em três momentos distintos. O primeiro é a fragmentação dos textos e a codificação de cada unidade. Tal codificação serve para que o pesquisador possa retornar sempre que necessário ao texto de origem. No segundo passo, acontece a reescrita de cada unidade de modo que esta assuma um significado completo e, por fim, acontece a atribuição de um título para cada unidade assim produzida. O procedimento começa a partir de inúmeras leituras dos textos que compõem o corpus e organizado em planilha eletrônica como forma de sistematizar o processo de escrita.

Esse processo de descrição de cada unidade de significado é importante para o segundo ciclo da etapa de análise dos dados. O segundo ciclo da análise textual discursiva é a categorização. Esse processo se consolida por reunir o que é comum, ou seja, “caracteriza-se por um processo de classificação em que os elementos são organizados e ordenados em conjuntos lógicos abstratos, que possibilitam o início

de um processo de teorização em relação ao fenômeno investigado" (MORAES e GALIAZZI, 2007 p.75). Neste momento definem-se as categorias iniciais, em seguida, as intermediárias e, por último, as categorias finais. Esse processo pode acontecer em várias etapas, conforme o pesquisador julgar necessário.

Essas categorias são constituídas pelos conjuntos de elementos com significado próximo, sendo (re)nomeadas e (re)constituídas no decorrer de sua construção pela comparação constante das unidades de análise que vão sendo determinadas pelo pesquisador no decorrer do processo. Foi possível destacar três categorias: Interesse dos alunos e potencialidades das TIC; Formação do professor; e Infraestrutura. Porém, neste trabalho será analisada somente a categoria Formação do Professor, na qual discute-se os desafios e obstáculos encontrados na escola para utilizar as tecnologias digitais em sala de aula de forma natural e agradável para alunos e professores.

Formação docente

A partir do metatexto que emergiu na categoria Formação dos Professores notou-se que foi senso comum entre os professores que a falta de formação inicial voltada a utilização das TIC como ferramenta pedagógica inviabiliza o seu uso de maneira a contribuir com o ensinar e o aprender, como explicitou o Professor E em sua fala: "minha formação não teve foco no uso das tecnologias para o ensinar" em concordância o Professor P também afirmou:"(...) na minha graduação não existia a tecnologia que dispomos hoje" e por este motivo o Professor A diz "não se sentir preparado e estimulado a utilizar recursos tecnológicos na sala de aula". De acordo com Lopes (2010), existem evidências de que se os futuros educadores não tiverem espaços de problematização acerca das TIC, de modo geral, a tendência é que tais professores não se encorajem a utilizar esses recursos nas suas futuras práticas profissionais, ou que restrinjam seu uso a um modo superficial e domesticado, como mera e esporádica instrumentalização da prática. Tal pensamento vai ao encontro dos estudos sobre o tecnostress no que tange ao sentimento de ineficácia.

Deste modo, Llorens, Salanova e Ventura (2011) apontam que a ineficácia relacionada com a tecnologia se baseia nos pensamentos negativos sobre a própria

capacidade para utilizar a tecnologia com êxito, determinando como nos sentimos e quanto perseveramos no momento de nos esforçarmos e afrontarmos os obstáculos para atingir os objetivos. Por esta razão, acredita-se que durante o curso de graduação, além da apropriação dos conteúdos de cada disciplina, os graduandos devem vivenciar também momentos de inserção da tecnologia, em suas diferentes dimensões, tanto técnica como prática, de modo que induza a reflexões pedagógicas para o uso.

Outro aspecto importante mencionado pelos professores, foi relacionado à formação continuada que, de acordo com o Professor Q “(...) é falha, muito do que sabemos e aplicamos na prática aprendemos sozinhos através de tentativa e erro, o que demanda tempo que não dispomos.” Tal fala complemente o pensamento do Professor K que afirmou que “a formação continuada é deficiente quando se trata de conhecimento e aplicabilidade das TIC.”

A falta de formação continuada que legitime o uso das tecnologias como potencial pedagógico também foi relatada pelos professores com menos de 40 anos. De acordo com o Professor D “(...) o fator formação é extremamente importante para que o professor se sinta a vontade para utilizar as TD em suas aulas.” Já o Professor H relatou que “(...) a maior dificuldade é apresentar para os estudantes as TIC como possibilidade para o aprender e não somente de lazer.” Nesse sentido, de acordo com Demo (2006), o desafio maior não está na tecnologia, mas na capacidade do ser humano em desconstruir-se e reconstruir-se como sujeito capaz de autonomia, visto que muitos educadores ainda persistem na visão conservadora da pedagogia tradicional, enredando-se em ambientes instrucionais que acabam limitando o uso das TIC a meros instrumentos auxiliares nas aulas expositivas.

Por isso, acredita-se que os cursos de formação precisam promover a ideia de que o professor necessita estar constantemente repensando as suas práticas pedagógicas. No entanto, os professores que se preocupam com a utilização das ferramentas tecnológicas no ambiente escolar relataram ter que buscar formação de maneira isolada. De acordo com o Professor P “(...) a formação do professor

acontece por conta própria, existe formação nas escolas e momentos de hora atividade, mas em relação as tecnologias estou buscando suporte na FURG, junto aos meus professores do IMEF.” Tais relatos contribuem para entender de que maneiras os professores são afetados pelos sintomas do tecnostress, pois quando se é exposto a desafios sem estar-se preparado, fica-se vulnerável ao estresse, o que pode ser prejudicial ao rendimento profissional e levar o sujeito a sofrer com os sintomas patológicos do tecnostress.

Considerações finais

O uso dos recursos tecnológicos trouxe novas experiências e possibilidades ao processo educativo. O fluxo de interações nas redes e a rápida troca de informações causa a necessidade de construção de novas estruturas na educação para que superem a formação fechada e hierárquica, que ainda predomina nos sistemas educacionais. Porém percebe-se, ainda, a resistência dos professores em utilizar os recursos tecnológicos digitais na tentativa de evitar sentimentos negativos que já vivenciaram com o ‘fracasso’ no uso de alguma ferramenta tecnológica.

Através da produção e análise dos registros deste trabalho pode-se perceber que os professores entendem que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes nos espaços educativos, e que apresentam potencial pedagógico para transformar o ensinar e o aprender. Entretanto, abrir-se para novas formas de educar, oriundas de mudanças estruturais do ensinar e do aprender e correlatas às inovações tecnológicas é o grande desafio a ser assumido pela escola e pelos professores. Por isso entende-se que, para minimizar os efeitos do tecnostress, faz-se necessário que os professores tenham uma maior apropriação técnica e um aprofundamento em propostas metodológicas que legitimem o uso destas tecnologias no contexto educacional. Assim, emerge a necessidade da oferta de cursos de formação inicial e continuada que tenham as tecnologias digitais imbricadas em suas ações educativas, abrangendo não só os aspectos técnicos, mas especialmente os pedagógicos com o intuito de articular os conteúdos conceituais aos procedimentais e atitudinais às tecnologias digitais.

Através desta pesquisa destaca-se a necessidade de aprofundamento dos resultados obtidos, tendo em vista que os mesmos não podem ser generalizados por se tratar de uma amostra não probabilística. Salientamos que, no Brasil, as pesquisas acadêmicas e cientificas relacionadas ao estudo do tecnostress são deficitárias, ainda que, represente uma temática pertinente ao contexto da docência na atualidade e necessita de comparação com estudos nacionais. Ainda assim, acredita-se que este fato, torna-se um incentivo para dar continuidade a pesquisas sobre este tema.

Referências

CARLOTTO, Mary Sandra. Tecnoestresse: diferenças entre homens e mulheres. **Rev. Psicol.**, Org. Trab., Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 51-64, dez. 2011.

DEMO, Pedro. **Formação Permanente e Tecnologias Educacionais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

ESTEVE, José Manoel. **O Mal-estar docente.** Lisboa: Escher, 1992.

LLORENS, Susana.; SALANOVA, Marisa; VENTURA, Mercedes. **Tecnoestrés: Guías de intervención.** Espanha: Sintesis, 2011.

LOPES, Janice Pereira. Educação a distância e constituição da docência: Formação para ou com as Tecnologias?. **Revista Inter Ação.** Goiânia, v. 35, n. 2, p. 275-292, jul./dez. 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

PEREIRA, Fabrine Diniz; NOVELLO, Tanise Paula; NICOLETTE, Raquel. **Investigando o tecnostress em um coletivo de professores de matemática. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Matemática.** Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, jul. 2017. Disponível em: http://www.imef.furg.br/images/stories/Monografias/Matematica_licenciatura/2017_1_Fabrine_Diniz.pdf . Acesso em: out, 2017.

PRENSKY, Mark. Digital Natives, Digital Immigrants. **MCB University Press**, Bradford, v. 9, n 5, 2001. Disponível em: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf >. Acesso em 2 mai. 2017.

SALANOVA, Marisa. Trabajando com tecnologías y afrontando El tecnoestrés: El rol de las creencias de eficacia. **Revista de Psicología del Trabajo y de lãs Organizaciones**, v. 19, n. 3, p 225-246, 2003.

SALANOVA, Marisa.; LLORENS, Susana.; CIFRE, Eva. **Tecnoestrés: concepto, medida e intervención psicosocial.** Centro Nacional de Condiciones de Trabajo, Espanha, 2004.

SELVA, José Maria Martinez. **Tecnoestres: ansiedad y adaptacion a las nuevas tecnologias em la era digital**. Barcelona: Editora Paidós, 2011.

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES EGRESSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA: ESTADO DO CONHECIMENTO

João Carlos Roedel Hirdes[272]
joaocrh@gmail.com
Mauro Augusto Burkert Del Pino[273]
mauro.pino1@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo principal apresentar a construção do estado do conhecimento da constituição da docência de professores egressos de licenciatura a distância. Este estudo é parte de Dissertação de Mestrado que teve por objetivo investigar como os docentes egressos do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD) da Universidade Federal de Pelotas se constituíram professores. Os sujeitos que participaram da investigação estão atuando como professores ou professoras de Matemática. Buscou-se entender como a concepção docente constituída ao longo da formação inicial se materializa nas práticas profissionais dos egressos do CLMD. Para a construção do estado do conhecimento foram selecionados oito descritores a partir da temática e problema da pesquisa. Após a definição dos descritores, realizou-se as buscas em quatro das principais bases de dados que indexam teses, dissertações e periódicos da área da educação. Na sequência, foi realizado um processo de refinamento que se constituiu na análise dos títulos e, posteriormente, nos resumos dos trabalhos identificados. Este processo resultou na seleção de 32 trabalhos que se dividem em artigos, dissertações e teses. O exame desses estudos se deu sob os critérios da análise de conteúdo, segundo Laurence Bardin, de onde emergiram três categorias: saberes docentes, constituição da docência e currículo. Ao chegar ao final deste estado do conhecimento, pode-se ter uma visão geral do que vem sendo produzido sobre a formação docente no que tange a constituição da docência em curso de licenciatura a distância, na perspectiva de análise dos cursos de formação inicial. Percebe-se a impossibilidade de desvincular os estudos sobre a formação inicial da prática dos egressos, pois eles são a principal razão da existência dos cursos de licenciatura. Com este estado do conhecimento buscou-se constituir algumas regularidades entre as pesquisas analisadas, em torno da concepção teórica, metodológica, sujeitos investigados e achados das investigações. Conclui-se que há importantes contribuições para o avanço das pesquisas em torno da formação docente em cursos de educação a distância, sobretudo no que se refere aos atores estudados, como António Nóvoa, Lee Shulman, Maurice Tardiff e Paulo Freire. Todavia, ainda há importante espaço para investigações que tomem a constituição da docência como foco de investigação, especialmente pesquisas que partam da análise da

[272] Universidade Federal de Pelotas, PPGMAT, este artigo compõe uma Dissertação de Mestrado defendida em março de 2019.
[273] Universidade Federal de Pelotas, PPGE, Coorientador.

trajetória dos licenciandos e da vida profissional dos egressos dos cursos de educação a distância.

Palavras-chave: educação matemática, estado do conhecimento, formação de professores.

Introdução

O Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) está em plena atividade a mais de uma década, já formou mais de 600 pessoas. Neste contexto, a pesquisa realizada pela Dissertação intitulada “Encontros com a Docência: as Visões dos Egressos do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas”, objetivou investigar como os docentes egressos do CLMD da UFPel se constituíram professores.

A partir deste objetivo geral, localizado na temática da formação de professores, percebeu-se a necessidade de conhecer os estudos que já haviam sido realizados sobre esta perspectiva. Assim, a justificativa para este tipo de estudo, segundo Romanowski & Ens (2006), se dá pela possibilidade de o pesquisador ter uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes.

O processo de construção do estado do conhecimento se deu em cinco etapas, iniciando com a escolha dos descritores a partir da temática da pesquisa, depois com um levantamento da quantidade de documentos (Artigos, Dissertações e Teses) que contém em cada base de dados, utilizando cada um dos descritores escolhidos. Na sequência, realizou-se dois processos de exclusão, um por título e outro pela leitura dos resumos. Por fim, a leitura e categorização dos documentos selecionados.

Na próxima seção será explicitado de forma sucinta os procedimentos de cada etapa e, ainda, exemplo de discussões realizadas no relatório da pesquisa supracitada.

Desenvolvimento

A partir da temática e do problema da pesquisa ocorreu a escolha dos descritores, palavras-chaves para a busca nos catálogos selecionados. A temática trata da formação de professores, portanto, tem-se aí o primeiro descritor. O problema da pesquisa é como os egressos se constituíram professores no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância? Porém, como o grupo que participa da investigação está atuando na condição de professor ou professora de matemática, torna-se relevante entender como a concepção docente, constituída ao longo da formação inicial, se materializa nas práticas profissionais dos docentes egressos do CLMD. Deste questionamento extraiu-se os descritores Educação a Distância, Educação Matemática, Licenciatura em Matemática, Profissão Docente, Trabalho Docente, Formação Inicial e Matemática a Distância. Portanto, obteve-se oito descritores.

Posto isso, decidiu-se fazer buscas em quatro catálogos que indexam artigos, dissertações e teses, são eles: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, Scientific Electronic Library Online - SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES.

A ANPEd organiza-se em 24 grupos de trabalhos. Verificou-se a existência dos grupos GT8 - Formação de professores e GT19 - Educação Matemática. Optou-se por fazer a pesquisa em cada um deles, por óbvio excluindo o descritor que dá nome ao grupo de trabalho, pois este resultou na totalidade dos artigos contidos neste indexador. Para acessar a biblioteca de um grupo específico clicou-se em *Organização*, na sequência em *Grupos de Trabalhos*, escolheu-se o GT desejado, selecionou-se o item *publicações do GT* e, por fim, clicou-se em *trabalhos publicados*.

Na sequência, pesquisou-se na plataforma SciELO, catálogo digital que reúne revistas científicas que tratam das mais diversas áreas de pesquisas, incluindo a Educação. Nesta base de dados a busca foi realizada na aba *Artigos*. Inicialmente, inseriu-se apenas um descritor, Educação a Distância, e o resultado foi de 274 trabalhos. Com o objetivo de refinar a busca se acrescentou o termo Matemática. Houve uma redução para sete trabalhos. Da mesma forma ocorreu com a busca pelos descritores Profissão Docente, Trabalho Docente e Formação Inicial, pois interessa a esta pesquisa estes termos associados a Matemática.

Em relação a BDTD, realizou-se inicialmente a busca com o termo Educação a Distância, resultando em 5.890 trabalhos. Com o objetivo de refinar a busca e seguindo as possibilidades de recursos oferecidos pela plataforma através da busca avançada, criou-se uma série de critérios para a tarefa.

Estabeleceu-se um recorte temporal de 2005 a 2018, iniciando pelo primeiro ano do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância até o ano investigação. Condicionou-se a presença do descritor no título do trabalho. Repetiu-se as associações realizadas na plataforma SciELO, mas com o termo de apoio podendo aparecer em todos os campos. Por exemplo, com o termo Educação a Distância constando somente no título o resultado foi de 592 trabalhos, inserindo o termo Matemática para aparecer em todos os campos a base de dados retornou 42 pesquisas.

No que tange ao Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES a busca realizada resultou na ocorrência de um expressivo número de trabalhos, mesmo aumentando os critérios da seleção. A plataforma não dispõe da ferramenta de busca avança, mas oferece uma série de filtros com a finalidade de refino da busca. Entretanto, ao buscar o termo Educação a Distância o resultado foi 1.076.153 trabalhos. Mesmo utilizando os mecanismos de refinamento de pesquisa dispostos na interface do catálogo, o resultado foi 11.853 pesquisas. De forma similar ocorreu com os outros descritores, sendo que o termo com o menor resultado, após aplicar todos os filtros descritos anteriormente, foi Trabalho Docente, que retornou 7620 trabalhos.

Percebe-se uma significativa discrepância entre a quantidade de artigos encontrados no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES em relação às outras

bases de dados pesquisadas. Diante disso, e também pelo fato de a BDTD replicar uma série de Dissertações e Teses que estão disponíveis na base de dados da CAPES, optou-se por não seguir a pesquisa nesta base.

Por fim, verifica-se que esta primeira fase de buscas nas bases de dados selecionadas resultou em um total de 955 trabalhos identificados com os descritores utilizados. No intuito de refinar a pesquisa, iniciou-se a análise dos títulos dos trabalhos selecionando os textos que envolvessem os elementos alinhados com os objetivos da pesquisa.

Desta forma, buscou-se identificar títulos que tratavam da constituição da docência do egresso, egressos de Licenciaturas em Matemática, análises de projetos de cursos a distância, análise de projetos de licenciaturas em matemática, identidade docente e saberes docentes. Destaca-se também que não foram considerados trabalhos que tratam da formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental, pois estes não ocupam a abrangência do objetivo proposto.

Por fim, esta fase da pesquisa resultou na diminuição expressiva do número de artigos selecionados, ou seja, de 955 para 87 trabalhos. Por conseguinte, ocorreu a segunda etapa de exclusão através da leitura do resumo destes trabalhos.

Nesta etapa o desafio do processo de seleção aumentou. Primeiro pela redução do número de trabalhos selecionados, depois pelas singularidades dos resumos e, por fim, pela limitação que cada base de dados apresenta ao disponibilizar os trabalhos.

Destaca-se a ANPEd, pois nesta plataforma alguns trabalhos contém o resumo no início, antes da introdução, outros apresentam o resumo em separado do artigo e ainda têm aqueles não possuem resumo. Nestes últimos a seleção se deu pela leitura da introdução.

Diante disso, os critérios para que esta busca não se limitasse ao aleatório, foram manter o alinhamento com os pilares identificados e descritos no processo de exclusão por título, somado a clareza dos elementos que não farão parte desta

pesquisa, por exemplo, didática no ensino superior, trabalho docente no ensino superior e pesquisas que tratam da análise da Educação a Distância de forma geral.

Este processo resultou na seleção de 32 trabalhos entre artigos, dissertações e teses. Na sequência, foi realizada a leitura e sistematização das pesquisas, com base na análise de conteúdo, segundo Bardin (1977).

A sistematização se deu pela releitura do resumo e pela leitura de outras seções do texto necessárias para elucidação de alguma dúvida ou, ainda, em busca de algum elemento que não estava contemplado na síntese do trabalho. Este processo resultou em uma tabela organizada a partir dos itens fundamentais para a construção de um trabalho acadêmico, especificando o título, o objetivo, a metodologia, os resultados, as conclusões e as principais referências bibliográficas.

Destaca-se que esta investigação, seguindo os caminhos descritos acima, engendrou na emersão de três categorias do problema de pesquisa, sendo elas: análise de projetos pedagógicos curriculares, constituição da docência e saberes docentes. Por fim, decidiu-se focar na discussão realizada a partir da análise de um dos textos selecionados a fim de demonstrar esta última etapa da construção do estado do conhecimento.

Das pesquisas selecionadas que abordam a constituição da docência em cursos da modalidade presencial, destaca-se o trabalho de Voigt e Aguiar (2017). Estes pesquisaram os sentidos e significados conferidos pelos egressos da Licenciatura em Matemática à sua formação inicial. A metodologia de escolha dos participantes se deu através da aplicação de um questionário. Na sequência, as autoras utilizaram entrevistas semiestruturadas. Por fim, a metodologia de análise de dados ocorreu por meio dos núcleos de significação, onde destacaram-se três pilares: “a) preparação para a sala de aula: atividade constituída por meio de múltiplas experiências; b) conhecimento sobre a profissão: caminhos e desafios para a sua construção; c) aula de matemática e a relação professor-aluno” (*ibidem*, p. 729).

A metodologia utilizada por Voigt e Aguiar (2017) se aproxima do processo de categorização da análise de conteúdo de Bardin (1977). Deste modo, os procedimentos metodológicos utilizados pelas autoras são similares aos apresentados no relatório da pesquisa com os egressos do CLMD/UFPel.

Neste caso, a partir da análise deste trabalho, pode-se entender que o conjunto de procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa que estava sendo desenvolvida era possível, pois já havia sido realizada similarmente em outro trabalho. Assim, alcançou-se um dos objetivos da construção do estado do conhecimento.

Considerações finais

Para este trabalho optou-se por apresentar os procedimentos para a construção do estado do conhecimento e, no final a análise de um trabalho selecionado.

Com este estado do conhecimento buscou-se constituir algumas regularidades entre as pesquisas analisadas, em torno da concepção teórica, metodológica, sujeitos investigados e achados das investigações.

Conclui-se que há importantes contribuições para o avanço das pesquisas em torno da formação docente em cursos de educação a distância, sobretudo no que se refere aos atores estudados, como António Nóvoa, Lee Shulman, Maurice Tardiff e Paulo Freire. Todavia, ainda há importante espaço para investigações que tomem a constituição da docência como foco de investigação, especialmente pesquisas que partam da análise da trajetória dos licenciandos e da vida profissional dos egressos dos cursos de educação a distância.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, ago. 2002.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set/dez. 2006.

VOIGT, J. M. R; AGUIAR, W. M. J. A investigação de sentidos e significados com egressos de um curso de Licenciatura em Matemática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 98, n. 250, p. 729-746, set/dez. 2017.

PÔSTERES

EIXO II - CURRÍCULO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTÁGIOS NAS LICENCIATURAS

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO ATRAVÉS DE MATERIAL CONCRETO

Larissa Carniel da Silva[274]
larissacarniel@live.com
Ana Maria Silveira Santos[275]
anasantossap@gmail.com
Juliane Bühler[276]
julianebuhler@gmail.com
Patrícia Ignácio[277]
patriciaignacio.furg@gmail.com

Introdução

Aqui apresentaremos um breve relato de experiência sobre a aplicação de um plano de aula de 4 horas aula para uma turma de sétimo ano de uma escola pública da Região Metropolitana de Porto Alegre. Esta atividade foi desenvolvida para a disciplina de Tutoria I, com o objetivo principal de que o aluno do Curso de Licenciatura em Ciências Exatas planeje e desenvolva, em conjunto com demais colegas, um Projeto de Ação nas disciplinas de Ciências ou Matemática, para um grupo de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. O tema gerador do plano desenvolvido foi “Adição e Subtração de Números Inteiros através de material concreto”.

Matos e Serrazina (1996) afirmam que a manipulação e a reflexão sobre os materiais podem ajudar no entendimento de propriedade de conceitos matemáticos envolvidos. Pensando nisso, a prática pedagógica desenvolvida, levou em conta as discussões sobre planejamento e ensino, apresentadas por Libâneo (2013), Piletti

[274] Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Exatas da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), relato de experiência.
[275] Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Exatas da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).
[276] Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Exatas da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).
[277] Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Exatas da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

(2004) e Veiga (2008); o trabalho docente, por Azzi (2012); e a didática da matemática, discutidas por Matos e Serrazina (1996).

Metodologia

O plano de aula foi basicamente dividido entre sete momentos, sendo eles denominados como: 1º) Apresentação; 2º) Texto motivador; 3º) Revisão; 4º) Atividade de Contagem; 5º) Desafios e exercícios; 6º) Régua; 7º) Desafios e Exercícios.

O primeiro momento foi dedicado a uma breve apresentação nossa e da turma. No segundo, apresentamos um texto para a leitura a ser realizada pela turma. O terceiro foi dedicado à revisão dos cálculos com adição e subtração, tendo em vista que este plano foi aplicado após os alunos já terem contato com esse conteúdo. No quarto momento, levamos potes com quantidades de balas a mais ou a menos do que um pote com uma quantidade fixa, tomado como pote-referência. Distribuímos os potes um para cada aluno e os separamos em grupos de quatro alunos. Os alunos deveriam catalogar cada pote, contar quantas balas havia no seu pote e nos potes dos colegas do mesmo grupo e, após, deveriam escrever, na etiqueta colada em cada pote, quantas balas a mais ou a menos haviam ali em comparação com o pote referência. No quinto e no sétimo momento, trabalhamos alguns desafios e exercícios com a turma. No sexto momento, trabalhamos a construção de uma régua, que realiza adição e subtração de números inteiros e, após, mostramos o seu funcionamento.

Resultados

Durante a aplicação do plano, podemos perceber que a curiosidade e o empenho dos alunos, na realização das atividades, teve um aumento bem significativo, em relação às aulas observadas com a professora regente.

No 6º momento um dos alunos não conseguiu concluir a construção da régua. Durante a atividade, tentamos auxiliá-lo para que ele mesmo construísse a sua régua. Entretanto, por falta de tempo, optamos por entregar uma régua pronta para

ele, para que assim pudéssemos seguir com a explicação de como utilizá-la para toda a turma.

Para a avaliação do plano, aplicamos um questionário junto aos alunos. Ao todo, foram realizadas quatro perguntas, que contaram com a participação de 20 alunos. Para a questão 1, a qual perguntava “Quais os conteúdos você aprendeu nessas aulas que passamos juntos?”, em torno de cinco alunos conseguiram especificar todos os conteúdos trabalhados. Já na questão 2, todos responderam que sim para “Você gostou das atividades realizadas?”, e, para “Qual você mais gostou?”, alguns citaram a atividade de contagem. Na questão 3, perguntamos se “As atividades ajudaram você a entender melhor o conteúdo?” e dezenove alunos responderam que sim, apenas um aluno colocou como resposta o termo *“mais ou menos”*.

Com essa resposta de *“mais ou menos”* por um dos alunos, podemos perceber que, mesmo que se possua uma metodologia diferenciada que resulte positivamente na maioria da turma, será muito difícil que se tenha um alcance total na mesma, tendo em vista que as inteligências são múltiplas. A questão 4, que indagava: “Qual o momento mais marcante das aulas para você?” os alunos mencionaram, novamente, a atividade de contagem. Na questão 5, “Faça alguma observação sobre as aulas se desejar.”, deixamos livre para que, se o aluno quisesse, realizasse alguma observação. Algumas observações realizadas foram: *“Aprendi muita coisa e adorei!”*; *“Gostei, foi muito legal”*; *“Tava muito show, não tenho nenhum defeito das aulas”*; *“Mais aulas”* e *“Eu gostei muito, elas dão muita atenção para quem tem mais dificuldade”.*

Através das observações, nos foi possível mapear boa parte dos conhecimento e características dessa turma e, assim, planejarmos a aula que mais teria potencial de promover uma aprendizagem significativa.

Considerações Finais

Nóvoa (2002, p. 57) explica que

> a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Planejar e aplicar os planos de aula possibilitou a nós, professoras em formação, a prática docente antes mesmo de formadas. Assim, podemos então já nos deparar com a adaptação que a teoria necessita quando é colocada em prática. Contudo nossos saberes não dão conta de todas as "aventuras", que transitam no espaço da sala de aula (ALTET, 2001).

Referências

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional. In: PERRENOUD, Philippe et al. (org.). **Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

MATOS, José Manuel.; SERRAZINA, Lurdes. **Didáctica da Matemática.** Lisboa: Universidade Aberta, 1996.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral.** Campinas: Editora Ática, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de Didática.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

EXPLICANDO O ALGORITMO DA MULTIPLICAÇÃO ATRAVÉS DO MATERIAL DOURADO

Leslli Adriani Mendonça Peroza[278]
perozaleslli98@gmail.com
Aline Machado Campello[279]
lilicampello@hotmailcom

Introdução

Este é um trabalho realizado na disciplina de Tutoria I, ofertado pelo curso de Licenciatura em Ciências Exatas da Universidade Federal do Rio Grande, *campus* de Santo Antônio da Patrulha. Os objetivos dessa disciplina é acompanhar e auxiliar professores de Ensino Fundamental, das escolas públicas, das disciplinas de Ciências e Matemática. Após observar algumas aulas, percebemos que alguns alunos tinham dificuldades de compreender o algoritmo da multiplicação. Pensando em sanar as dificuldades dos alunos, elaboramos uma atividade utilizando material concreto.

Após o planejamento, aplicamos a atividade com uma turma de sexto ano, que consistia em utilizar o material dourado como método de facilitar o entendimento dos alunos. O objetivo dessa atividade era mostrar visualmente a representação geométrica por trás do algoritmo, para que os alunos pudessem entender todas as partes do algoritmo da multiplicação, já que haviam dúvidas quando à multiplicação fosse com dezenas e centenas. A atividade foi dividida em quatro momentos, que serão descritos abaixo.

No começo da atividade, os alunos ficaram com dúvidas de como utilizar o material, pois a mesma era uma novidade para eles e mesmo conhecendo o material concreto, ele havia sido apresentado em uma situação diferente, o que cria alguma dúvida quanto ao seu uso. Mas com o decorrer do tempo, desenvolvendo a

[278] Universidade Federal do Rio Grande, *campus* de Santo Antônio da Patrulha. Relato de experiência.
[279] Universidade Federal do Rio Grande, *campus* de Santo Antônio da Patrulha. Relato de experiência.

atividade e pedindo auxílio, eles conseguiram fazer e também entender a dúvida inicial, que era efetuar o algoritmo da multiplicação com números de dois ou mais dígitos.

Durante a atividade, foi possível perceber que os alunos ficaram surpresos com os resultados que estavam encontrando, pois para eles o único modo de resolver o algoritmo era fazendo as contas tradicionais. Também foi perceptível que, ao manusearem o material, eles conseguiram compreender as suas dúvidas iniciais, pois o material tem uma característica, em que é possível mostrar as unidades, dezenas, centenas, umas dentro das outras. Sabemos que o material concreto não garante a eficácia do aprendizado, mas para esta atividade os resultados obtidos foram positivos, pois conseguimos esclarecer a maior parte de suas dúvidas.

Desenvolvimento

Como dito anteriormente, a atividade desenvolvida com os alunos de sexto ano sobre multiplicação foi dividida em quatro momentos. No primeiro momento, os alunos se familiarizaram com o material, podendo manipulá-lo e fazer contagens, para que pudessem perceber as unidades se formando em dezenas, as dezenas se formando em centenas e assim por diante. Pois assim, fica mais fácil de perceber os números que “sobem para cima” no algoritmo tradicional.

No segundo momento, foi pedido aos alunos que fizessem uma operação de multiplicação, podendo resolvê-la da maneira que quisessem. A maneira que os alunos utilizaram para resolver a operação foi a soma de um número várias vezes, como por exemplo, a operação 12x13: eles pegaram uma quantidade de peças que representaria o número doze e repetiram elas 13 vezes, após isso contaram todas as peças para chegar no resultado da multiplicação.

No terceiro momento, mostramos para os alunos que também poderiam formar retângulos com as medidas dos seus lados iguais aos fatores do algoritmo da multiplicação. Eles testaram vários exemplos, inclusive o que fizeram anteriormente sem usar esse método de preencher retângulos, e puderam concluir que, de fato, quando preenchido o retângulo o resultado era o mesmo que fazendo as contas.

Assim conseguimos mostrar uma representação geométrica sobre o algoritmo tradicional da multiplicação.

E, por último, utilizaram papel quadriculado para registrar as representações do material dourado no caderno, para que houvesse registro do que foi feito. Após a conclusão das atividades, foi possível perceber que a maior parte das dúvidas dos alunos foi sanada, alcançando o principal objetivo.

Considerações finais

A partir das observações feitas na turma, entendendo suas dúvidas e dificuldades, pensamos em atividades que pudessem esclarecer e ajudar os discentes. Muitas dessas dúvidas são comuns entre os alunos nas escolas e por se tratar de matemática básica, percebemos a importância de saná-las. Por este motivo vimos à importância de criar uma atividade bem pensada e elaborada, para que ela não gerasse mais dúvidas para os alunos.

O uso do material concreto ajudou a esclarecer algumas dúvidas. E por ser um material que é possível manuseá-lo gerou tal facilidade para o entendimento dos alunos. Mas para isso, foi preciso planejamento, elaboração e alguns testes com o material, para que o seu uso fosse o melhor possível. Segundo Nacarato (2005, p.5):

> Não há como desconsiderar a complexidade da sala de aula, bem como a impossibilidade da adoção de uma única tendência para o ensino de Matemática. Assim, muitas vezes, o professor precisa utilizar uma diversidade de materiais, podendo transitar por diferentes tendências.

Essa atividade só agregou conhecimento e experiência para as autoras deste trabalho, pois é um desafio pensar e criar atividades e modos de explicar as dificuldades dos próprios alunos, visto que cada um tem suas necessidades.

Referências

NACARATO, Adair M. Eu Trabalho Primeiro no Concreto. **Revista de Educação Matemática**. São Paulo, v. 9, n. 9 e 10, p. 1-6, 2005.

DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE O ENSINO BÁSICO E O ENSINO SUPERIOR

Lorena Luana Dias [280]
lorena_iurdi@hotmail.com

Introdução

Nesse trabalho pretende-se refletir sobre o ensino e a prática pedagógica no contexto escolar a partir da disciplina de estágio supervisionado I, a qual permitiu uma aproximação maior com os desafios presentes nas escolas de ensino básico. Segundo a autora Sabrina Borges “o ensinar e o aprender não podem mais serem singulares, mas sim plurais (...)” ou seja, o olhar para as escolas precisa ser colaborativo no sentido de que todos fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Logo, “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos (...)” (TARDIF, 2002, p. 36).

Desenvolvimento

O procedimento utilizado para a realização deste trabalho foi a observação em sala de aula feita durante três visitas e também a entrevista com a educadora. A coleta da entrevista foi significativa para compreender o olhar da professora em relação aos desafios presentes durante a sua caminhada escolar. Foram feitas cinco perguntas relacionadas ao contexto de formação de professores, sobre a trajetória da professora no tocante a escolha pelo curso de licenciatura, os principais desafios atuais vivenciados por ela no ensino de língua portuguesa, o que a mesma considerava importante para a formação de futuros professores de língua portuguesa, qual a formação que as universidades devem/deveriam propiciar para o

[280] Acadêmica do terceiro ano do curso de Letras Português/Espanhol na Universidade Federal de Rio Grande (FURG)

futuro educador e por fim, à quanto tempo ela se tornou professora. Observou-se que a professora fez a escolha pelo curso de licenciatura em letras à dezesseis anos levando em consideração seu desempenho na mesma área durante a sua trajetória escolar. A educadora relatou que o maior desafio não está no ensino da língua portuguesa mas, sobretudo na própria educação, ela considera que o mais importante para a formação de futuros professores de língua portuguesa e línguas estrangeiras é a contextualização dos conhecimentos adquiridos durante a graduação com a realidade da educação básica, de forma a aproximar a teoria da prática. Diante disso, ela fez uma critica em relação ao conhecimento que é produzido no contexto acadêmico a partir do ensino básico. As escolas, segundo ela, são utilizadas como campos de pesquisa somente, e isso é problemático do ponto de vista do compartilhamento dos saberes locais/da comunidade com os da academia. No que se refere à contribuição da academia nos diferentes contextos escolares a educadora salientou que as universidades deveriam propiciar a aproximação entre o conhecimento que é adquirido pelos graduandos e graduandas com a realidade da educação básica.

Considerações finais

Os aspectos de criticidade revelados pela educadora nas suas respostas revelam o fato de que a universidade precisa dialogar de maneira mais próxima com as escolas de educação básica. O retorno às escolas para partilhar os resultados do estudo desenvolvido com aqueles profissionais que contribuíram para sua realização porém, “A prática da pesquisa educacional deve ser emancipadora” (TELLES, 2002, p. 97). Uma das soluções para esse problema pode ser a partilha de experiências dos educadores e educadoras da rede básica com os/as estudantes dos cursos de licenciatura e não apenas durante os estágios mas ao decorrer do percurso acadêmico, através da extensão, ou seja, da vivência nas escolas com o intuito do ensino/aprendizagem.

Referências

A. TELLES, João. **“É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas.** Linguagem & Ensino, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116). Disponível em: http://www.moodle.sead.furg.br/pluginfile.php/292567/mod_resource/content/1/Texto%20.pdf. Acesso em: 04 Jul de 2018.

BORGES, Daniele Simões. Da escola compartimentada à organização aprendente. In: Gionara Tauchen. (Org.). **Gestão Educacional:** olhares emergentes. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2012, v. 5, p. 25-38. Disponível em: http://www.sead.furg.br/images/cadernos/pdf/caderno-5.pdf. Acesso em: 04 Jul de 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO: A PROBLEMATIZAÇÃO COMO FORMA DE RESSIGNIFICAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Maiara Bernardes Marques[281]
mai.mbio@gmail.com
Francine Couto de Oliveira Weymar[282]
francineweymar@gmail.com

Introdução

O objetivo desse trabalho foi correlacionar uma prática docente desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Francisco Barbosa (Barbosa) com discussões recentes da literatura sobre metodologias da problematização na educação. A ideia central foi salientar a importância de aproximar os conhecimentos teóricos a uma prática significativa e descentralizar a mesma do professor. A atividade foi desenvolvida na Escola Barbosa e teve por finalidade aproximar o processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos de fisiologia humana à uma maneira menos tradicional de trabalhar essas temáticas. Ainda observamos, sobretudo em escolas públicas, métodos tradicionais de ensino como aulas baseadas somente em livros didáticos, conteúdos apresentados com pobreza no que diz respeito a mídias como imagens, vídeos, músicas entre outros.

Desenvolvimento

O transcorrer da atividade foi baseada na metodologia da problematização da educação (BERBEI, 1998). Essa metodologia consiste basicamente em iniciar o tema a ser abordado com questões problemas relevantes, onde a dúvida, a curiosidade e conhecimento empírico dos estudantes se destaquem. A partir dessas questões pensadas pelos estudantes a ideia é que essa prática pedagógica possa ter fazer mais sentido, descentralizando o papel de detentor do conhecimento apenas ao professor. Apresentamos questões-problema sobre temas de fisiologia

[281] Doutora em Ciências Fisiológicas. Discente do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Trabalho é produto de relato de experiência do docente do ensino básico.
[282] Mestre em Educação. Professora da rede básica de ensino. Discente do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

humana e os estudantes de acordo com suas dúvidas e afinidades se dividiram em 4 grupos e cada grupo escolheu uma questão a ser pesquisada (o que é a bronquite? Como contraímos DST? Como forma a pedra nos rins? Porque suamos quando estamos nervosos?). A partir disso trabalhamos em com cada grupo orientando, instigando, provocando o pensamento crítico sobre o que poderia estar acontecendo para o desenvolver de cada doença. Os principais resultados dessa atividade foram o desenvolvimento de jogos didáticos também escolhidos pelos estudantes como uma atividade a ser apresentada (e jogada) aos colegas 'diferente do tradicional'. No final dessa atividade, após todos apresentarem e jogarem, discutimos sobre as diferentes maneiras de ensinar e aprender, sobre a capacidade deles em solucionar problemas e ensinar. Segundo SILVA (1999) "na perspectiva da educação problematizadora todos os sujeitos estão envolvidos no ato do conhecimento". Segundo BERBEI (1995):

> A exposição oral, como outras tantas formas de transmitir informações, colocam o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto o professor que sabe, transfere o que sabe, o aluno que não sabe ouve e às vezes escreve o que ouve, reproduzindo as informações quando solicitado, em provas de verificação da aprendizagem (BERBEI, 1995, p. 2).

Acreditamos ser urgente, em tempos de resistência e luta pela Educação, as práticas pedagógicas que estimulem nossos estudantes a pensar, refletir e observar todas as mudanças que estamos vivendo nesses tempos atuais. É também necessário que os professores sejam facilitadores, ou seja, sujeitos que estimulem de diferentes maneiras nossos educandos a entender a importância do seu lugar como questionador, como sujeito pensante. Essas discussões foram e são estimuladas nas nossas práticas pedagógicas e acreditamos que mesmo ainda sobre muitos desafios, já foi dada a largada pro despertar da educação libertadora no nosso País.

Considerações Finais

Através dessa atividade foi possível observar que a metodologia baseada em problemas é uma importante ferramenta para construir o ensino e aprendizagem de maneira mais significativa. É crucial para o desenvolvimento educacional do nosso país professores facilitadores que problematizem, que tornem a educação mais libertadora e descentralizem-se do papel de detentor do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N.A.N. **Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior.** Semina: Cio Soc./Hum., Londrina, v.16. n. 2., Ed. Especial, p.9-19, out. 1995.

BERBEL, N. N.: **"Problematization" and Problem-Based Learning: different words or different ways?** Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: **uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pg. 60.

ENSINANDO PRODUTOS NOTÁVEIS

Marcela Silveira da Silveira[283]
silveira_marcela@hotmail.com
Monique Carvalho Bandeira Pithan [284]
monyke_bandeira@hotmail.com
Laura Rosiane Proença Medina de Moraes [285]
lrpdina@hotmail.com
Shana Fabiola Madruga Domingues [286]
shaninharg@gmail.com
Suvania Acosta de Oliveira Pureza [287]
suvaniapureza@hotmail.com

Introdução

O presente relato faz parte das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). As ações descritas no decorrer deste relato foram desenvolvidas no Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller, pelas acadêmicas do curso de Licenciatura em Matemática. A proposta apresentada foi desenvolvida com estudantes do oitavo ano do ensino fundamental com a orientação da professora de Matemática da turma. Para esta atividade escolhemos trabalhar com o conteúdo de produtos notáveis por considerar o cronograma seguido pela docente, além da possibilidade de explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre conceitos básicos da Matemática que, na maioria das vezes, são esquecidos por uma parcela considerável de estudantes ao passo que prosseguem para o ano letivo seguinte.

Entrelaçado às práticas pedagógicas, o jogo auxilia no aumento da memorização, na resolução de problemas, no desenvolvimento do trabalho cooperativo, entre outros. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem

[283] Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Relato de experiência.
[284] Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Relato de experiência.
[285] Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Relato de experiência.
[286] Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Relato de experiência.
[287] Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Relato de experiência.

que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. (BRASIL, 1998, p. 46).

Ainda, Menon e Silva, (2016) expõem em seu artigo intitulado, “Os jogos no ensino da matemática – Entre o educativo e o lúdico”, a ideia de que os jogos desenvolvem a capacidade de concentração e abstração dos conteúdos. Desta maneira as autoras afirmam que:

> O jogo ajuda nas habilidades de memorização, resolução de problemas, cálculos mentais, adaptando a necessidade daquele momento, tendo como consequência a solução de algumas dificuldades desenvolvidas com a prática, curiosidade e vontade de ganhar. Através do jogo o aluno se motiva a tentar buscar alguma forma de obter a resposta para ganhar (MENON e SILVA, 2016, p.11).

É necessário que o estudante compreenda que o aprendizado não é tarefa fácil, mas atingível à medida que nos esforçamos. Nessa perspectiva, o texto apresenta o relato de uma experiência vivenciada durante o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que utilizou o jogo como auxílio no ensino da matemática, bem como o entendimento acerca do conteúdo de Produtos Notáveis.

Desenvolvimento

Investimos na construção do jogo, a fim de promover a interação entre professor e aluno na busca de solucionar problemas matemáticos. Por meio da atividade tínhamos a intensão de mobilizar a turma a partir de ações para além da utilização de instrumentos como o quadro e o giz.

Inicialmente, buscamos investigar o conhecimento prévio dos estudantes acerca do conteúdo de Produtos Notáveis. A seguir explicamos conteúdo conceitual, por meio de uma atividade denominada “Caixinha Surpresa”, já relacionando a prática com a teoria.

A atividade consistiu em cada aluno construir um quadrado, que foi dividido em quatro áreas, sendo um quadrado menor, um maior e dois retângulos e através do cálculo da soma das áreas desta figura separadamente, ou também calculando a área como um todo, os alunos descobriam o produto notável: quadrado da soma.

Esse quadrado foi construído com materiais que disponibilizamos para eles, e eles construíram no seu próprio caderno colando as figuras conforme íamos explicando a brincadeira.

Para finalizarmos, cada estudante sorteou uma dentre várias expressões relacionadas à temática explorada, que disponibilizamos em uma caixa. Após o sorteio, cada aluno deveria buscar a solução e escrevê-la em seu caderno, a partir dos conhecimentos adquiridos durante o jogo.

Considerações Finais

Essa proposta foi desenvolvida em duas turmas distintas de oitavo ano, nas quais pudemos perceber grande diferença entre as turmas. O envolvimento e o retorno de cada turma foram únicos, e embora no início tiveram um pouco de dificuldade, o resultado final de ambas foi positivo.

Também tivemos a certeza de que, além de nenhuma turma ser igual, quando formos professoras nunca conseguiremos desenvolver uma proposta de forma igualitária, pois cada turma é única. Mesmo uma turma havendo maior participação e interesse, nenhum aluno deixou de fazer, e em ambas, vários alunos questionaram e nos indagaram sobre algo. Durante o desenvolvimento da proposta, percebemos a interação que buscávamos entre os alunos, o diálogo e a cooperação mesmo em uma atividade que poderia instigar a competição.

Essa experiência contribuiu para a iniciação à docência, pois nos fez pensar que o planejamento de uma atividade, de uma aula ou até mesmo de uma unidade didática ou de aprendizagem tem que levar em consideração as características, os interesses e as emoções presentes em cada turma.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Brasília: MEC / SEF, 1998. Acesso em: jun, 2019.

MENON, Lucimari Antoneli; SILVA, Karolina Barone Ribeiro da. Os jogos no ensino da matemática – entre o educativo e o lúdico. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. Cadernos PDE.** 2016. Disponível em:http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_mat_unicentro_lucimariantoneli.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO: UMA VISÃO RELACIONADA À MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

SANTOS, Raquel[288]
raquellucquesdossantos@gmail.com
LOPES, Jéssica[289]
jessblopes@hotmail.com
VIEGAS, Thaís[290]
thaisviegas@msn.com
COSTA, Gabriela[291]
gabrielarmcosta@gmail.com

Introdução

O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso e tem por objetivo proporcionar aos futuros docentes a oportunidade de utilizar seus conhecimentos teóricos em habilidades práticas, identificar seu próprio progresso pessoal/profissional e, ainda, perceber seu envolvimento com a profissão (ZABALZA, 2014). Para Tardiff (2002) a etapa mais importante da vida acadêmica dos alunos de licenciatura é o estágio supervisionado, pois prepara o discente de forma prática para vivenciar aquilo que é estudado teoricamente ao longo de sua graduação e também auxilia a ter um entendimento da dinâmica da sala de aula. O curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSul), Campus Pelotas – Visconde da Graça (CaVG) entende o Estágio Obrigatório Supervisionado como uma etapa fundamental na formação de professores. Este é constituído pelas seguintes etapas: observação da ação docente, análise da escola campo estágio, a análise do Projeto Político Pedagógico e do Regimento da instituição, a regência de classe e a elaboração do relatório final. Antes dos licenciandos atuarem como professor regente é indispensável cumprir o período de observação da ação docente na turma em que vai estagiar. A

[288] Instituto Federal Sul-Rio-Grandense Campus – Pelotas Visconde da Graça, Relato de experiência.
[289] Instituto Federal Sul-Rio-Grandense Campus – Pelotas Visconde da Graça, Relato de experiência.
[290] Instituto Federal Sul-Rio-Grandense Campus – Pelotas Visconde da Graça, Relato de experiência.
[291] Instituto Federal Sul-Rio-Grandense Campus – Pelotas Visconde da Graça, Relato de experiência.

observação traduz-se no uso atento dos sentidos num objeto ou situação para adquirir um determinado conhecimento sobre os aspectos da realidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2018, p.73 e 74). Um aspecto a ser considerado durante a observação é o envolvimento e a participação dos alunos com as atividades propostas, haja vista, a considerável desmotivação dos mesmos quando se trata de assuntos alheios ao seu interesse. Segundo Moraes e Varela (2017, p.2),

> Parte-se do pressuposto de que a desmotivação interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem, e entre as causas da falta de motivação, o planejamento e o desenvolvimento das aulas realizadas pelo professor são fatores determinantes.

O estágio supervisionado oportuniza reflexões acerca da prática docente. Deste modo, a noção de docente reflexivo fundamenta-se na capacidade de pensamento e reflexão que designa o ser humano como um ser criativo e não apenas como reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores (ALARCÃO, 2011, p.44). Sendo assim, este trabalho tem como objetivo apresentar o relato de experiência, enfatizando as impressões de um estagiário no que tange a observação da ação docente e a regência de classe.

Desenvolvimento

Este relato de experiência é motivado pelo “rótulo da turma”, a ser observada por uma estagiária. Ao ser apresentada aos alunos, a professora titular se referiu a turma como “a turma dos repetentes”. As impressões foram registradas em duas etapas: (1) observação da ação docente, através de uma observação não participativa e (2) uma observação participativa, durante a regência de classe. De acordo com Ludke e André (2013) a observação não participativa possibilita uma relação pessoal do pesquisador com o fenômeno pesquisado e, a verificação de como determinado problema se manifesta nas atividades. Conforme Junker (1971), o “participante como observador” revela apenas parte do que pretende e deve se preocupar para não deixar totalmente claro o que pretende observar para não provocar mudanças no comportamento do grupo a ser observado. Ao final da Etapa

02, foi aplicado um questionário aos alunos, com sete perguntas abertas, sobre as impressões das atividades propostas. De acordo com Vieira (2009) este tipo de questão permite aos respondentes se expressem melhor. Com base no exposto, a experiência a ser relatada foi realizada em uma escola municipal de ensino fundamental com alunos do 6º ano na disciplina de Ciências. Ao realizar a Etapa 01, foi notória a falta de interesse por parte dos alunos nas atividades propostas pela professora titular. A metodologia utilizada foi baseada apenas na exposição do conteúdo no quadro, sem interação professor/aluno. Após a observação, foi possível refletir e estruturar as próximas ações da estagiária enquanto regente da turma. Neste sentido, Freire destaca a importância da reflexão, indicando que seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática (2001, p. 39). Por isso, não basta apenas refletir, é preciso que tal reflexão leve o professor a uma ação transformadora, fazendo-o pensar sobre os suas vontades e desejos a fim de planejar suas ações docentes. Ao iniciar a Etapa 02, assumindo regência desta turma, ficou acordado com os alunos que seriam desenvolvidas 04 atividades sobre os reinos dos seres vivos. Na tentativa de motivá-los, ficou estabelecido que, se as atividades fossem desenvolvidas com de forma satisfatória, seriam apresentadas na Feira de Ciências da escola. Neste evento realizado pela escola toda a comunidade é convidada a participar e para os alunos é muito significante ter os trabalhos expostos. Durante a Etapa 02, foi perceptível o interesse e a participação dos alunos em desenvolverem as atividades estabelecidas e então, puderam participar da feira. Ao final da feira de Ciências, os alunos responderam ao questionário proposto. O resultado obtido através do questionário realizado confirma a motivação e o interesse deles, pois a maioria manifestou-se dizendo que gostaram das atividades realizadas. Assim, percebemos o quão importante é mostrar a estes alunos a capacidade que eles têm de superar estas frustações, como a repetência.

Considerações finais

Comparando os dois momentos de observação, notamos um envolvimento maior dos alunos quando dispõe a eles atividades que fogem das suas rotinas escolares e quando estas são relacionadas aos seus cotidianos. Acredita-se também que é interessante adotar metodologias capazes de despertar. Por fim, estas vivências da "escola real", fazem com que os licenciandos passam a refletir sobre suas ações. A observação da ação docente possibilitou reflexão sobre como desmistificar o rótulo ali imposto.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOODAN, R; BIKLEN, S.K. qualitative research for education. Bonton: Allynand Bacon, Inc., 1982 *apud* LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

DENZIN, N. The research act. New York: McGraw Hill, 1978 *apud* LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli E.D.A. ***Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

DARESH, J. C. Learning by doing: research on the Educational Administration, Sydney, v.28 *apud* ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1997.

JUNKER, B.H. **A importância do trabalho de campo**. Rio de Janeiro: Lidador, 1971 *apud* LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli E.D.A. ***Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MORAES, Carolina; VARELA, Simone. **Motivação do aluno durante o processo de ensino aprendizagem**. Disponível em: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf. Acesso em: 18. Maio. 2019

Projeto Pedagógico de Curso: Ciências Biológicas. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-Grandense Campus Pelotas – Visconde da Graça, 2018. Disponível em: <http://cavg.ifsul.edu.br/licenciaturas.html> Acesso em 07 jun. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar Questionários.** São Paulo: Atlas, 2009.

EIXO III - FORMAÇÃO CONTINUADA E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: DIÁLOGOS SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Giane Trovo Belmonte[292]
gicabelmonte@gmail.com
Richéle Timm dos Passos da Silva [293]
richelertps@gmail.com

Introdução

Este trabalho apresenta relatos de experiência de um curso de formação de professores, ministrado no formato de projeto de extensão, que teve como objetivo principal estudar a avaliação educacional e seus desdobramentos no contexto escolar refletindo e problematizando as práticas avaliativas dos docentes no processo de ensino-aprendizagem escolar.

O curso surgiu a partir da necessidade e solicitação dos gestores e professores de uma escola estadual de ensino fundamental, da cidade de Canguçu, realizado durante o segundo semestre do ano de 2018, através de encontros periódicos, palestras, debates, reflexões, leituras e produções escritas.

Avaliar o processo educativo no sentido amplo e as ações docentes em contexto restrito demandam constante estudo e responsabilidade. Neste texto trazemos uma breve retomada conceitual sobre avaliação e uma explanação do projeto realizado. Por fim algumas reflexões e conclusões após ação.

A avaliação docente no contexto escolar

A avaliação como parte de um todo educativo, ultrapassa espaços pedagógicos que está presente em nós. Por isso também é considerada uma preocupação significativa e um ponto de estudo nas instituições educacionais:

> A avaliação da aprendizagem escolar se faz presente na vida de todos nós que, de alguma forma, estamos comprometidos com atos e práticas educativas. Pais, educadores, educandos, gestores das

[292] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.
[293] Professora do Departamento de Fundamentos de Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

> atividades educativas públicas e particulares, administradores da educação, todos, estamos comprometidos com esse fenômeno que cada vez mais ocupa espaço em nossas preocupações educativas. (LUCKESI, 2019, p.01)

Avaliação ainda é considerada o processo principal de verificação do conhecimento de ensino e aprendizagem em muitas escolas. Na escola atendida pelo projeto não é diferente. O resultado desse princípio é a criação de um campo fértil para aumento do autoritarismo e da exclusão de estudantes quando provas e notas se tornam um mecanismo de punição. No entanto, observamos que os docentes atendidos na formação evidenciam um anseio por buscar formas e métodos de realizar uma prática avaliativa diferente.

Para Hoffmann (2018, p. 13) Avaliar, não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante a qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento.

Observa-se que para a autora a avaliação se processa através da mediação entre professor e aluno, onde ambos sejam os autores principais, construindo conhecimento através do processo de mediação. Para ela “avaliar, na concepção mediadora, engloba, necessariamente, a intervenção pedagógica” (p.15)

> [...] como uma componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, a determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LIBÂNEO 1994, p. 196).

O processo de avaliação nos anos iniciais é um tema muito discutido entre educadores e pela comunidade escolar. É um assunto que desperta muito interesse e desconforto no momento atual. Por isso, também se justificou a demanda da escola em estabelecer um diálogo com a universidade buscando essa formação com seus educadores.

A formação de Professores em serviço através do projeto "Avaliação Educacional: Compreensões, Desafios e Proposituras"

O presente projeto de extensão foi realizado em encontros presenciais e a distância atendendo a formação de 13 docentes que ocorreram nas dependências da escola, totalizando 60 horas de formação, em 6 encontros de 10 horas cada, 8 horas presenciais e 2 horas à distância.

Os 6 encontros foram organizados em 2 turnos e com diferentes enfoques sobre o tema da avaliação escolar: 1) Profissão docente e formação humana: reflexos da avaliação; 2) Relação escola-sociedade no contexto histórico da noção de avaliar; 3) Conceito de avaliação na perspectiva legal e teórica; 4) Tipos de avaliação, instrumentos e funções da avaliação no sistema educacional e nas práticas docentes; 5) Avaliação, planejamento e currículo educacional e escolar; 6) Problematizar a prática pedagógica é provocar o novo.

Na forma de debates, leituras, reflexões e atividades individuais e em grupos, presencialmente compartilhamos experiências de práticas avaliativas e refletimos sobre o fazer educacional estabelecendo um diálogo que revelou angústias e esperanças, retomadas e propostas de ações e formações.

As atividades à distância foram realizadas no formato de memorial descritivo da formação e prática educativa dos docentes em formação. Esses memoriais foram momentos de autobiografias os quais os docentes repensaram decisões e atitudes ao tempo que vislumbraram possibilidades e alternativas para uma prática sempre mais inclusiva e democrática.

Considerações finais

Pelo trabalho realizado com os professores, ficou evidente a importância de refletir, o processo, os recursos e os hábitos avaliativos. As falas marcaram um contexto de descontentamento com práticas ditas tradicionais e ao mesmo tempo angustiadas em propor novos rumos aos fazeres.

Um dos pontos mais destacados foi a escrita dos memoriais. Através das narrativas, entendidas aqui como um aspecto teórico-formativo e a partir das

reflexões sobre a vivência e experiência de cada docente, propiciamos momentos capazes de resgatar um olhar auto reflexivo sobre o ser e o fazer docente.

Consideramos que a experiência de formação em serviço, em horário de aula dos cursistas, prevista no calendário escolar da escola atendida, foi outro ponto merecedor de destaque, visto que demonstra a importância da formação para esse público e a necessidade de entender essa prática como momento de educação na escola.

A formação se mostrou significativa e profícua e fortalece a necessidade de realizar esse diálogo com a educação básica. Nesse contexto, expõe também o imperativo debate sobre a avaliação educacional e as práticas pedagógicas visto que são demandas reais e complexas no cotidiano da escola.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**, coleção magistério, 2º grau. Serie formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação**: mito e desafio, uma perspectiva construtivista. 6º ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O Que é Mesmo o Ato de Avaliar a Aprendizagem?** Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1421320/modresource/content/1/Oatodeavaliaraaprendizagem_Luckesi.pdf. Acesso em 06 jun.2019.

OS LIVROS DE TEXTO PARA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS CIÊNCIAS NATURAIS

Dr. Prof. Hebert Elías Lobo Sosa[294]
helobos@furg.br
MSc. Prof. Gladys Marleny Gutiérrez Nieto[295]
gladysg@ula.ve
Dr. Prof. Jesús Ramón Briceño Barrios[296]
jesusrbb@ furg.br

Introdução

Os livros didáticos escolares, como recurso para o ensino de ciências naturais, ainda são, hoje, uma das ferramentas mais utilizadas nas salas de aula das escolas e universidades. Não são recursos didáticos deslocados e substituídos pelas múltiplas aplicações, programas e outras inovações tecnológicas em formato digital que surgiram nos últimos 30 anos, mas, *mutatis mutandis*, conseguiram se adaptar e resistir.

Porém, os estudantes em formação docente das ciências não chegam a descobrir o potencial didático do livro e acabam reproduzindo em sua prática profissional, com seus futuros alunos, o uso mecânico e castrador deste importante recurso, tanto pela sua universalidade e acessibilidade.

Neste trabalho faze-se uma revisão das características que têm os livros-texto para a formação inicial de professores de ciências naturais, uma contrastação com algumas pesquisas anteriores e alguns produtos produzidos pelos autores e, a partir disso, a definição de um modelo para o desenho de livros didáticos, ou roteiros escolares, propostos como uma ferramenta didática na formação de professores de ciências além os esquemas tradicionais.

[294] ULA-Universidad de Los Andes, Venezuela. Professor visitante na FURG - Universidade Federal do Rio Grande, IE - Instituto de Educação, PPGEC - Programa de Pós-graduação em Educação: Ciências, Química da Vida y Saúde. CIEFI - Comunidade de Indagação em Ensino de Física Interdisciplinar. CRINCEF – Centro de Investigación en Ciencias, su Enseñanza y Filosofía.
[295] ULA-Universidad de Los Andes, Venezuela. CRINCEF – Centro de Investigación em Ciencias, su Enseñanza y Filosofía.
[296] ULA-Universidad de Los Andes, Venezuela. Professor visitante na FURG - Universidade Federal do Rio Grande, IMEF - Instituto de Matemática, Estatística e Física - Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF). CRINCEF – Centro de Investigación en Ciencias, su Enseñanza y Filosofía.

Livros-texto atuais das ciências

Uma revisão dos principais livros didáticos sugeridos nos cursos de formação para professores de ciências naturais (física, química e biologia) têm as seguintes características: Excelente qualidade gráfica, exemplificação e aplicações práticas, seções com tópicos avançados, versões em formato digital, apresentações ou simulações. Exemplos dessas publicações são Jewett e Serway (2014); Chang (2018); Reece [et. al] (2015); Alberts (2017).

No entanto, esses livros também apresentam algumas deficiências de conteúdo e estrutura didática. Eles são projetados para o treinamento tradicional de engenheiros e cientistas, concentrando os esforços didáticos na revisão de conceitos e na resolução de problemas textuais. Eles não seguem as diretrizes de construção didática desses conceitos, não contextualizam os problemas com o mundo que cerca os alunos, nem possuem diretrizes para avaliar o conhecimento prévio dos alunos, nem desenvolvem atividades práticas ou experimentais que acompanhem a reflexão, compreensão e interpretação dos fenômenos naturais.

Produtos e experiências anteriores

No ano de 2005, decidiu-se empreender o desenvolvimento de um livro didático de Física Básica (Lobo et al., 2005, 2007), para alunos da Licenciatura em Educação, tanto em Física e Matemática quanto em Biologia e Química, que foi escrito com linguagem simples e clara, promoveu a resolução de problemas reais, a partir de situações no ambiente e sugeriu a realização de atividades prévias e complementares às salas de aula, algumas individualmente (construção de mapas conceituais) e outras em grupos (situações-problema aplicando a UVE do Gowin), que promoveram à criatividade, a investigação, a inovação, a relação com o meio ambiente, a reflexão e a construção do conhecimento.

Pesquisas sobre o tema

Sobre o uso de livros didáticos como recurso pedagógico para o ensino de ciências, muito tem sido escrito, sob diferentes perspectivas: Análise dos conteúdos, análise das imagens, análise dos textos complementares, seu papel e uso nos diversos níveis de ensino; sobre seu caráter crítico, reflexivo e descolonizador, em resumo; referindo-se aos critérios técnicos, pedagógicos, didáticos, políticos e ideológicos para seu uso ou produção. Pantano e De Mello (2016) explicam assim:

> Objeto de múltiplas faces o livro didático pode vir a assumir diferentes funções, de acordo com o lugar e o momento em que é elaborado e utilizado. É pesquisado como produto cultural, como mercadoria (produto do mercado editorial), mas também como um portador do conhecimento e dos métodos de ensino das diversas disciplinas do currículo escolar. (p. 6416)

Um conjunto de publicações foi revisado, entre as quais podemos citar: Alcon (2012); De Oliveira e Pegado (2107); Dominguini e Ortigara (2010); Martins et al. (2013).

Considerações finais

Os livros-texto didáticos utilizados para formar professores de ciências devem ter uma estrutura e organização que não somente se importe pelo conteúdo disciplinar, mas que também promova a formação pedagógica. É importante que o professor nos diferentes estágios da formação inicial consiga aprender, a partir do exemplo, as diferentes maneiras pelas quais você pode usar um livro em sua prática futura de ensino. Um modelo com algumas características essenciais sugeridas em um livro desse tipo são:

- Discurso contextualizado, didático, agradável e com clareza do texto.
- Foco nos conceitos e experiências e não na matemática.
- Inclui atividades previas para ativar curiosidade e conceitos subsunçores.
- Propõe organizadores prévios com um vocabulário familiar ao aluno.
- O material didático deve ser significativo para o estudante.

- Propõe desafios e problemas de pesquisa como atividades complementares
- Adiciona elementos da história da ciência, teorias ou experimentos de ponta e problemas interdisciplinares
- O livro eletrônico resolve problemas de qualidade gráfica, custo e agrega interatividade.

Referências

ALBERTS, Bruce [et al]. **Fundamentos da Biologia Celular.** 4. ed. Trad: A. Andrade. São Paulo: Artmed, 2017.

ALCON, Esperanza. Cómo escribir libros de texto. **Integ. Educ.**, La Paz, v. 5, n. 1, p. 87-136, 2012.

CHANG, Raymond. **Química Geral**: Conceitos Essenciais. 4. e. AMGH, 2018.

DE OLIVEIRA, D.; PEGADO, F. Experimentação: Análise de conteúdo dos livros didáticos de biologia do ensino médio. **Experiências em Ensino de Ciências**, Paraíba, v. 12, n. 8, p. 163-183, 2017

DOMINGUINI, L.; ORTIGARA, V. Análise de conteúdo como metodologia para seleção de livros didáticos de química. In.: **Anais do XV Encontro Nacional de Ensino de Química** (XV ENEQ). Brasília, 2010. Disponível em: http://www.sbq.org.br/eneq/xv/editorial.htm#/. Acesso em: 25 abr. 2019.

HEWITT, Paul. **Física Conceitual.** 12. e. Trad: Trieste Freire, Maria Gravina. Porto Alegre: Bookman, 2015. 790 p.

LOBO, HEBERT [et al.] **Mecánica**: magnitudes físicas, vectores, cinemática de partículas, dinámica de partículas y equilíbrio. Mérida-Venezuela: Ed. CODEPRE-ULA. 2005, 2007.

MARTINS, Isabel [et al]. Uma análise das imagens nos livros didáticos de ciências para o Ensino fundamental. In. M. Moreira (org.): **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Bauru, SP, 20013. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/enpec/iv-enpec/index.html. Acesso em: 25 abr. 2019.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM ATIVIDADES PARA O ENSINO DE QUÍMICA COMO FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Juliane Bühler[297]
julianebuhler@gmail.com
Ana Maria Silveira Santos[298]
anasantossap@gmail.com
Larissa Carniel da Silva[299]
carniellarissa97@gmail.com
Patrícia Ignácio[4]
patriciaignacio.furg@gmail.com

Introdução

Há algum tempo, o ensino de Química é conduzido de forma que o aluno saiba inúmeras fórmulas, decore reações e propriedades, mas sem relacioná-las com o seu cotidiano (GERARD; ROCHA, 2012). Hoje, sabe-se que, trabalhar com diferentes substâncias, aprender a observar cientificamente um experimento, descrever o que se observou durante a reação, são elementos que conduzem os alunos à sua construção do conhecimento.

As atividades experimentais permitem ao estudante uma maior compreensão de como a Química se constrói e se desenvolve, ele presencia a reação ao "vivo e a cores", e assim faz com que o aprendizado faça mais sentido. As atividades experimentais são relevantes quando caracterizadas pelo seu papel investigativo e sua função pedagógica em auxiliar o aluno na compreensão de fenômenos (ARAÚJO; ABIB, 2003).

No ensino de Química, especificamente, a experimentação pode contribuir para a compreensão de conceitos químicos. As aulas experimentais, de uma forma geral, não necessitam ser realizadas em laboratórios e com equipamentos sofisticados para que os alunos aprendam. Segundo Oliveira (2010), as atividades experimentais investigativas são capazes de estimular a atenção dos alunos, colaborar na tomada de decisões, incentivar a criatividade, aperfeiçoar a capacidade

[297] Aluna de Licenciatura em Ciências Exatas da Universidade Federal do Rio Grande. Relato de experiência.
[298] Aluna de Licenciatura em Ciências Exatas da Universidade Federal do Rio Grande. Relato de experiência.
[299] Aluna de Licenciatura em Ciências Exatas da Universidade Federal do Rio Grande. Relato de experiência.
[4] Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande.

de observação e interpretação de dados, na elaboração de hipóteses, na apropriação de conceitos científicos e na correção de possíveis erros conceituais. Para tanto, a formação continuada dos professores, juntamente com uma abordagem mais prática dos conceitos químicos, podem ser importantes medidas para a melhoria do ensino.

Os professores de Ciências reconhecem a necessidade de aulas práticas como uma forma de aprimorar o ensino, porém, existem dificuldades da parte do professor e da escola, que levam o professor a não se utilizar da experimentação, dessa forma concordando com Borges (2002):

> [...] os professores de Ciências, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, em geral acreditam que a melhoria do ensino passa pela introdução de aulas práticas no currículo. Curiosamente, várias das escolas dispõem de alguns equipamentos e laboratórios que, no entanto, por várias razões, nunca são utilizados, dentre às quais cabe mencionar o fato de não existirem atividades já preparadas para ouso do professor; falta de recursos para compra de componentes e materiais de reposição; falta de tempo do professor para planejar a realização de atividades como parte do seu programa de ensino; laboratório fechado e sem manutenção. (BORGES, 2002, p.294)

Uma forma de se trabalhar conceitos químicos de forma contextualizada é a utilização de uma sequência didática. Segundo Zabala (1998), uma sequência didática é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. A proposta de uma sequência didática está relacionada com os estudos de Leach et al (2005) que descobriram indícios de que as sequências didáticas promovem um melhor desempenho dos alunos em relação a outros que utilizaram uma abordagem mais tradicional como estratégia de ensino. Nessa perspectiva, os objetivos da proposta, desenvolvida com os professores da Educação Básica, foram: utilizar materiais simples, de fácil acesso, que podem ser aproveitados no ensino de Química,

demonstrando que a Química está presente em nosso dia a dia e, que experimentos de Ciências podem ser realizados na sala de aula ou no laboratório da escola, possibilitando uma aproximação entre teoria e prática.

Desenvolvimento

Esta atividade, de quatro horas, na forma de sequência didática, foi oferecida para professores de Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas de uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre. Durante a realização da sequência didática, quatro diferentes experimentos foram realizados pelas professoras, envolvendo conteúdos variados tais como: chuva ácida, ácidos e bases, pH, densidade e a presença de Ferro nos alimentos.

Nos experimentos foram usados materiais simples tais como repolho roxo, gelatina, detergente, leite, sabão em pó, amaciante, enxofre, rosa, cereal matinal, ímã de geladeira, ou seja, nos experimentos utilizou-se materiais simples, de fácil acesso e que não necessariamente, precisam ser realizados em laboratório

Os professores participantes afirmaram que a utilização de materiais simples, do dia a dia, tornam as práticas viáveis de serem replicadas no ambiente escolar e de que é possível e necessário explorar mais a experimentação na Educação Básica.

Portanto, os experimentos de Química em sala de aula podem trazer resultados satisfatórios, pois podem melhorar o aprendizado e a fixação do conteúdo de uma forma lúdica e dinâmica, desenvolvendo também a autonomia dos alunos. Podem disponibilizar aos alunos uma maior qualidade de conhecimento sobre os conteúdos abordados de forma a vincular teoria e prática com a vida cotidiana.

Referências

ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 176-194, 2003.

BORGES, A. T. **Novos rumos para o laboratório escolar de Ciências.** Belo Horizonte: Colégio Técnico da UFMG, 2002.

GERHARD, A. C.; ROCHA, J. B. A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de Ensino Médio. **Investigações em Ensino de Ciências** , v. 17, p. 125-145, 2012.

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. **O significado pedagógico da contextualização para o ensino de ciências: análise dos documentos curriculares oficiais e de professores**. 2007. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LEACH, J. et al. **Desinging and evaluating short science teaching sequences: improving student learning**. In: Research and Quality of Science Education (Eds. Kerst Boersma, Martin Goedhart, Onno de Jong e Harrie Eijelhof) Holanda: Spring, 2005.

OLIVEIRA, J. R. S. A perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e suas relações com a prática da experimentação no ensino de Química. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 3, p. 25-45, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

EIXO VI - DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

REVISTA MOMENTO FURG. ANÁLISE SOBRE O TEMA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, NO PERÍODO DE 2010-2018.

Aline Cristina Siefert Kopf[300]
acs.kopf@gmail.com
Simone Machado Firme[301]
simonemachadofirme@gmail.com
Cristiano Amorim [302]
camorimgeo@gmail.com
Angélica Conceição Dias Miranda[303]
angelicacdm@gmail.com

Introdução

A EaD é uma facilitadora para pessoas que desejam por uma formação e que não dispõe de tempo ou recursos para estarem em uma sala de aula. A caracterização ensino EAD, não difere em momento algum do ensino presencial. Pela EaD, é possível que a Educação ocorra em qualquer lugar e em qualquer tempo, permitindo a tão almejada democratização do ensino (RIBAS, 2010). O que se percebe, é que demanda melhor gestão do tempo e dedicação do estudante, uma vez que que é necessário se organizar para acessar e compreender o conteúdo.

Belloni (2015, p.25), traz definições do ensino a distância, e uma destas definições seria “é o ensino que não implica a presença física do professor indicado para ministrá-lo no lugar onde é recebido, ou no qual o professor está presente apenas em certas ocasiões ou para determinadas tarefas (Lei francesa, 1971).”

[300]Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande- FURG. O trabalho faz parte do Grupo de Pesquisa CITEG. Agência de Fomento CAPES.
[301] Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande- FURG. O trabalho faz parte do Grupo de Pesquisa CITEG. Agência de Fomento CAPES
[302] Doutorando no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande- FURG. O trabalho faz parte do Grupo de Pesquisa CITEG.
[303] Docente no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Líder do Grupo de Pesquisa CITEG.

A Educação a distância é um tema relevante, devido aos incentivos governamentais de âmbito federal auxiliam na formação de professores, bem como para desenvolvimento do ensino médio e educação básica. “Numa sociedade altamente tecnologizada, em que o conhecimento se torna obsoleto com incrível rapidez, há necessidade de a capacitação do professor englobar também as novas formas de conhecimento (OLIVEIRA, 2008, p.42).” Ressalta-se ainda, que a EAD, muitas vezes, leva conhecimento e inovação, onde o ensino presencial não chega.

Segundo Belloni (2015), a “EAD aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e relevante para atender às novas demandas educacionais decorrentes da na nova ordem econômica mundial.”

O trabalho tem como objetivo analisar a produção científica publicizada na revista A MOMENTO - Diálogos em Educação, revista do Instituto de Educação da FURG, com a temática educação a distância. Analisou-se qual o número de publicações no período de 2010-2018, Qual o gênero dos autores participantes dos artigos científicos, Quais as colaborações científicas envolvidas entre os autores dos artigos analisados, por fim, qual o intuito de cada artigo. A metodologia do trabalho é de cunho quantitativo e descritivo.

A revista é A MOMENTO - Diálogos em Educação, sediada no Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande- FURG, e tem como principal foco promover a discussão de temáticas relativas à formação de professoras/es e ao cotidiano escolar no contexto de diferentes níveis de ensino, contribuindo para que o debate educacional nestes específicos campos seja ampliado. Os descritores utilizados na pesquisa foi: Educação a distância. O recorte para a análise foi o período de 2010-18, sendo considerado todo o período da revista. Dentre os periódicos da Universidade, a revista se destaca por ser de acesso aberto e de fácil pesquisa tendo em vista o uso da Plataforma OJS. Foram 23 artigos analisados, dentre eles, apenas dez artigos estão dentro da proposta de pesquisa que busca identificar artigos relacionados com educação a distância.

Desenvolvimento

Conforme os objetivos propostos, a partir da pesquisa realizada, os temas mais abordados foram: avanços da educação digital, formação continuada e recurso tecnológico, enquadrado num ambiente online, como videojogo, um artigo não trabalhou com o tema educação a distância propriamente dito e sim com a cibercultura, outro aborda o tema mais como uma crítica na formação de professores via modalidade EaD. O ano com maior número de publicações envolvendo o tema foi 2018, não sendo apresentados artigos nos demais períodos, dentre os artigos selecionados. Na Figura pode-se observar os autores dos artigos analisados, referente a serem docentes, discentes ou outros, como técnicos administrativos das Instituições vinculadas, sujeitos já graduados, mestres e doutores, com interesse na produção de pesquisas neste âmbito da educação.

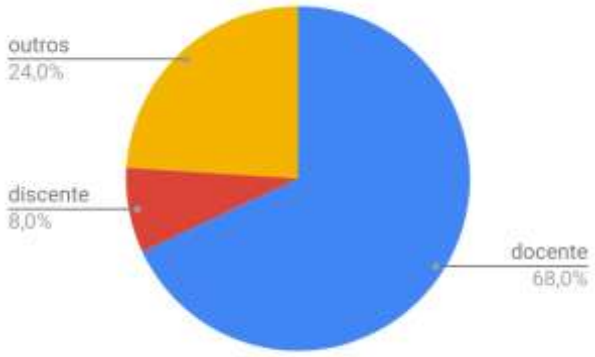


Figura 1. Distribuição dos autores dos artigos analisados.
Fonte: Autora.

De acordo com a Figura 1, cerca de 68,0 % são docentes e um pequeno número de autores discentes, com 8,0 % do total dos artigos analisados, e 24,0% estão na categoria de outros, sendo considerado um número bastante relevante. Dos 10 artigos analisados, 6 artigos se enquadraram nesta categoria, sendo eles,

autores doutores, mestres, e técnicos administrativos que não se apresentaram nem discentes e nem docentes em suas áreas.

Foi observado também, como pode ser visualizado na Figura 2 o gênero destes autores.

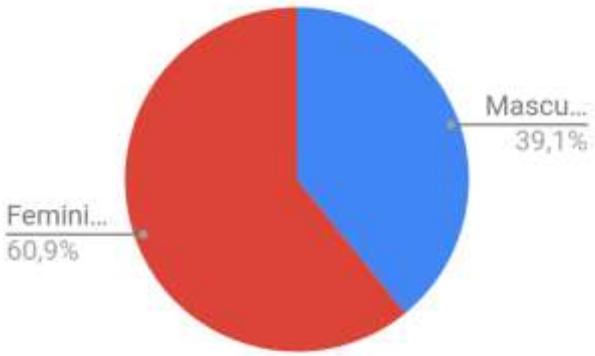


Figura 2. Gênero dos autores dos artigos analisados.

Fonte: Autora.

De acordo com a análise realizada, e como pode ser visualizado na Figura 2, 60,9 % são do gênero feminino e 39,1 % do gênero masculino.

Dentre as Instituições vinculadas aos autores, as que se destacaram podem ser vistas na Figura 3.

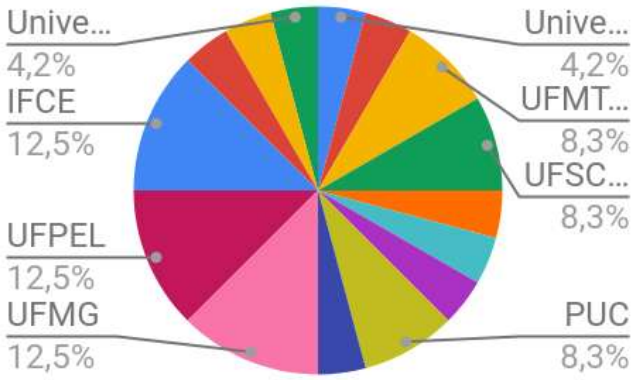


Figura 3. Instituições vinculadas aos autores dos artigos analisados.

Fonte: Autora.

Por haver maior participação em artigos enviados e submetidos a revista Momento está a UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais sediada em Belo

Horizonte, seguido da UFPEL - Universidade Federal de Pelotas e IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Salientamos a participação de Instituições a distância, como a UNINTER - Centro Universitário Internacional de Pelotas, UNIRITTER de Canoas e UAB - Universidade Aberta do Brasil de Florianópolis.

Considerações finais

Para este fim, é entendido que para a Educação a Distância seja interativa e colaborativa ela precisa, ser estudada e problematizada. O objetivo de analisar a produção científica publicizada da revista foi alcançado com êxito e dessa forma trouxe considerações bastante relevantes, pois mostra os temas debatidos sobre a educação a distância e as principais Universidades e inclusive às EAD que colaboram com estudos nesta área, o que motiva e busca motivar ainda mais pesquisas neste âmbito educacional.

Referências

RIBAS, Isabel. **PAULO FREIRE E A EaD: UMA RELAÇÃO PRÓXIMA E POSSÍVEL**. 16° Congresso Internacional de Educação a Distância. Curitiba-Paraná: ABED, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados,Coleção educação contemporânea, 2015.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas, SP: Papirus, Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico, 2008.