



VI CONGRESSO REGIONAL DE
DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO BÁSICA

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
olhares sobre as práticas escolares e o ensino**

27 e 28 de junho de 2019

XANXERÊ

ANAIS ELETRÔNICOS

Realização



Apoio



© 2019 Editora Unoesc
Direitos desta edição reservados à Editora Unoesc
É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa da editora.
Fone: (55) (49) 3551-2000 - www.unoesc.edu.br - editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc

Coordenação
Tiago de Matia
Agente Administrativa: Caren Scalabrin
Revisão metodológica: Bianca Regina Paganini, Gilvana Toniélo, Giovana Patrícia Bizinela
Projeto gráfico: Saimon Guedes
Capa: Simone Dal Moro

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C749a Congresso Regional de Docência e Educação Básica
(6. : 2019 : 27 e 28 jun. : Xanxerê, SC).
Anais do VI Congresso Regional de Docência e
Educação Básica / Universidade do Oeste de Santa
Catarina. - Xanxerê, SC: Editora Unoesc, 2019.
231 p. : ; 30 cm

ISSN 2526-0693
Base Nacional Comum Curricular: olhares sobre as
práticas escolares e o ensino.
Inclui bibliografia

1. Educação básica - Congressos e convenções. 2.
Base Nacional Comum Curricular - Congressos e
convenções. I. Título.

CDD 370

Universidade do Oeste de Santa Catarina

Reitor
Aristides Cimadon

Vice-reitores dos Campi
Campus de Chapecó
Ricardo Antônio De Marco

Campus São Miguel do Oeste
Vitor Carlos D' Agostini

Campus Videira
Ildo Fabris

Campus Xanxerê
Genesis Téio

Pró-reitora de Graduação
Lindamir Secchi Gadler

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão
Fábio Lazzarotti

Diretora Executiva da Reitoria
Cleunice Fátima Frozza

Comissão organizadora

Daniela Pederiva Pensin (Coordenadora)
Édina Cristina Rodrigues Ruaro (Vice-
Coordenadora)
Ana Paula Scherer
Sandra Margarete Abello
Rossaly Beatriz Chioqueta Lorenset
Nadiane Feldkercher
Alexandra Biondo Lopes Pacheco
Simoni Lohmann da Silva

Comitê Científico

Coordenadoras
Daniela Pederiva Pensin
Nadiane Feldkercher

Avaliadores ad hoc

Ana Paula Scherer
Anibal Lopes Guedes
Claudio Luiz Orço
Daniela Pederiva Pensin
Dilva Bertoldi Benvenuti
Edina Cristina Rodrigues Ruaro
Elizandra Iop
Elton Luiz Nardi
Fernanda dos Santos Paulo
José Wnilson Figueiredo
Marciano Forest
Nadiane Feldkercher
Neila de Toledo e Toledo
Neiva Furlin
Neli Aparecida Gai Pereira
Priscila Monteiro Chaves
Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset
Sandra Margarete Abello
Simone Gonçalves da Silva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
--------------------	---

EIXO 1 - PRÁTICAS ESCOLARES

A BNCC COMO PROPOSTA CURRICULAR QUE ACENTUA A CRISE DA EDUCAÇÃO	11
---	----

A REGULAMENTAÇÃO DOS PROCESSOS AVALIATIVOS NAS ESCOLAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS À BNCC	17
--	----

EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO-AH/SD	23
---	----

ESCOLA E MUSEU: APROXIMAÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO MUSEAL.....	29
--	----

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: ENTRE APARÊNCIA E ESSÊNCIA.....	33
---	----

(IM)PRESSÕES DE LEITURA: DISCURSO E LINGUAGEM NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NO CÁRCERE.....	37
--	----

O TRATAMENTO DADO A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE O PERCURSO DA ELABORAÇÃO DA BNCC.....	43
---	----

PNAIC: FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROPOSTA DE SOCIALIZAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS.....	49
---	----

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E PERFORMATIVIDADE: IMPLICAÇÕES NA ATUAÇÃO DOCENTE	53
--	----

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O MERCADO DE TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE: BREVE ANÁLISE.....	57
--	----

PROFESSOR DE LIBRAS: RELATOS DAS MOTIVAÇÕES E SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA.....	61
---	----

PROGRAMA EMITI: FORMULAÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR E NEOESCOLANOVISTA	67
---	----

RELAÇÃO ENTRE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	71
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRASTES ENTRE A APARÊNCIA E A ESSÊNCIA.....	77

EIXO 2 - PRÁTICAS DE ENSINO

A LITERATURA PODE CONTRIBUIR PARA O ENCAMINHAMENTO DO PROBLEMA <i>BULLYING</i> NA ESCOLA?	83
ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	89
ALGUNS OLHARES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	95
APRENDIZAGEM ATIVA BASEADA NO USO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS: A PROPOSTA DA SALA DE AULA INVERTIDA.....	101
ESTRESSE INFANTIL E DESEMPENHO ESCOLAR: AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL	105
PROPOSTA DE PESQUISAS SOBRE O TEMA ESCOLARIZAÇÃO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS IMIGRANTES HAITIANOS NO MEIO OESTE CATARINENSE	109

EIXO 3 - RELATO DE EXPERIÊNCIAS

A QUESTÃO DA LEITURA COMO FORMA DE REMIÇÃO DA PENA	115
A QUESTÃO DA REPRESENTATIVIDADE NEGRA E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	119
A SLOWER SPEED OF A LIGHT: UMA PROPOSTA DE FERRAMENTA PARA O ENSINO DE FÍSICA RELATIVÍSTICA NO ENSINO MÉDIO	123

A TEORIA E A PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: O ENSINO MÉDIO INTEGRAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO CORONEL ERNESTO BERTASO DE CHAPECÓ, SC	125
ALTERIDADE: RELATO DE UMA PROFESSORA SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	129
ANALISANDO IMAGENS: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA COM A UTILIZAÇÃO DE FONTES ICONOGRÁFICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	135
ANÁLISE GRÁFICA DOS MOVIMENTOS RETILÍNEOS COM O AUXÍLIO DO SOFTWARE EDUCACIONAL <i>MODELLUS</i>	141
AS CORES NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	143
CINEMÁTICA EM LABORATÓRIO. AUSUBEL E ABORDAGEM POE (PREDIZER, OBSERVAR, EXPLICAR).....	147
EDUCAÇÃO POPULAR E OS DESAFIOS DA PESQUISA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU	149
EMÍLIA REINANDO NA ESCOLA ORIDES ROVANI: CONTAR-TE-EI: RELATOS DE UM PROJETO DE LEITURA	155
ENSINO DE CORRENTE ELÉTRICA COM USO DE EXPERIMENTO, ANALOIAS E SIMULAÇÕES VIRTUAIS.....	161
ENSINO DOS PRINCÍPIOS DA CINEMÁTICA COM USO DE ARDUINO.....	165
ENSINO RELIGIOSO NÃO CONFSSIONAL: EDUCANDO PARA A CONVIVÊNCIA COM A DIVERSIDADE	169
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA: ENSINO MÉDIO INOVADOR E A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	173
ESTUDO DOS MOVIMENTOS RETILÍNEOS COM A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DE BAIXO CUSTO.....	177
GÊNERO NA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	181

O ENSINO DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DE AULAS DO ENSINO MÉDIO NA E. E. B. TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	187
O ENSINO DAS ARTES VISUAIS: UMA PRÁXIS INVESTIGATIVA	191
O ENSINO INTEGRADO DE FUNÇÕES TRIGONOMÉTRICAS, MOMENTO DE ALAVANCA E LÓGICA UTILIZANDO ARDUINO E RASPBERRY PI.....	195
O ESTUDO DA DILATAÇÃO EM SÓLIDOS E LÍQUIDOS EM UMA TURMA DE 2º ANO	199
PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALÉM DA SALA DE AULA, EMPREENDEDORISMO SOCIAL	203
PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE: ACADÊMICO DE HISTÓRIA.....	207
PROJETO “HAITIANOS: RESPEITO, CULTURA E DIFERENÇAS”: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA	213
PROJETO DE ENSINO: GRUPO DE ESTUDOS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS	217
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS	223
TRABALHANDO MATRIZES A PARTIR DA CRIPTOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.....	227

APRESENTAÇÃO

A Universidade do Oeste de Santa Catarina realizou, nos dias 27 e 28 de junho de 2019 o 6º Congresso Regional de Docência e Educação Básica – Condeb, que neste ano abordou a temática: Base Nacional Comum Curricular- Olhares sobre as práticas escolares e o ensino.

A realização deste evento, em sua sexta edição, representa a consolidação de uma iniciativa que procura refletir aspectos pedagógicos, políticos, sociais, éticos, epistemológicos e culturais da educação sustentados pelo compromisso com uma educação de qualidade social, formadora de consciências e transformadora da realidade social.

Nesta edição, o compromisso histórico da Unesco com a formação de professores e a educação básica em geral, faz interrogar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC: O que é uma base? O que é a Base? O que deve ou precisa a escola ensinar? O que significa um ensino orientado por competências e habilidades? Que implicações a BNCC traz para a organização da escola e para as práticas escolares, para o trabalho do professor? Para a profissão professor e sua formação inicial e continuada? Que discursos, verdades e interesses sustentam a Base? Que papel ou função social assume a escola neste contexto? Pode a BNCC ser “olhada” isoladamente? Está “sozinha” neste cenário?

Muito embora se reconheça a presença e a força de poderes que atuam fortemente sobre a escola e as práticas dos professores, a compreensão de que a escola, como prática social, é um território de conflitos e tensões os faz ver também movimentos não lineares, disruptivos e de resistência que vêm pelas mãos e práticas (e aqui tomo o conceito de prática em sua indissociabilidade com a teoria) daqueles que “fazem” a escola: gestores, alunos, pais e professores. Foi neste sentido que convidamos a todos durante os dois dias do evento para uma discussão lúcida, crítica e profícua sobre a BNCC e suas implicações na reorganização da prática pedagógica e do trabalho docente.

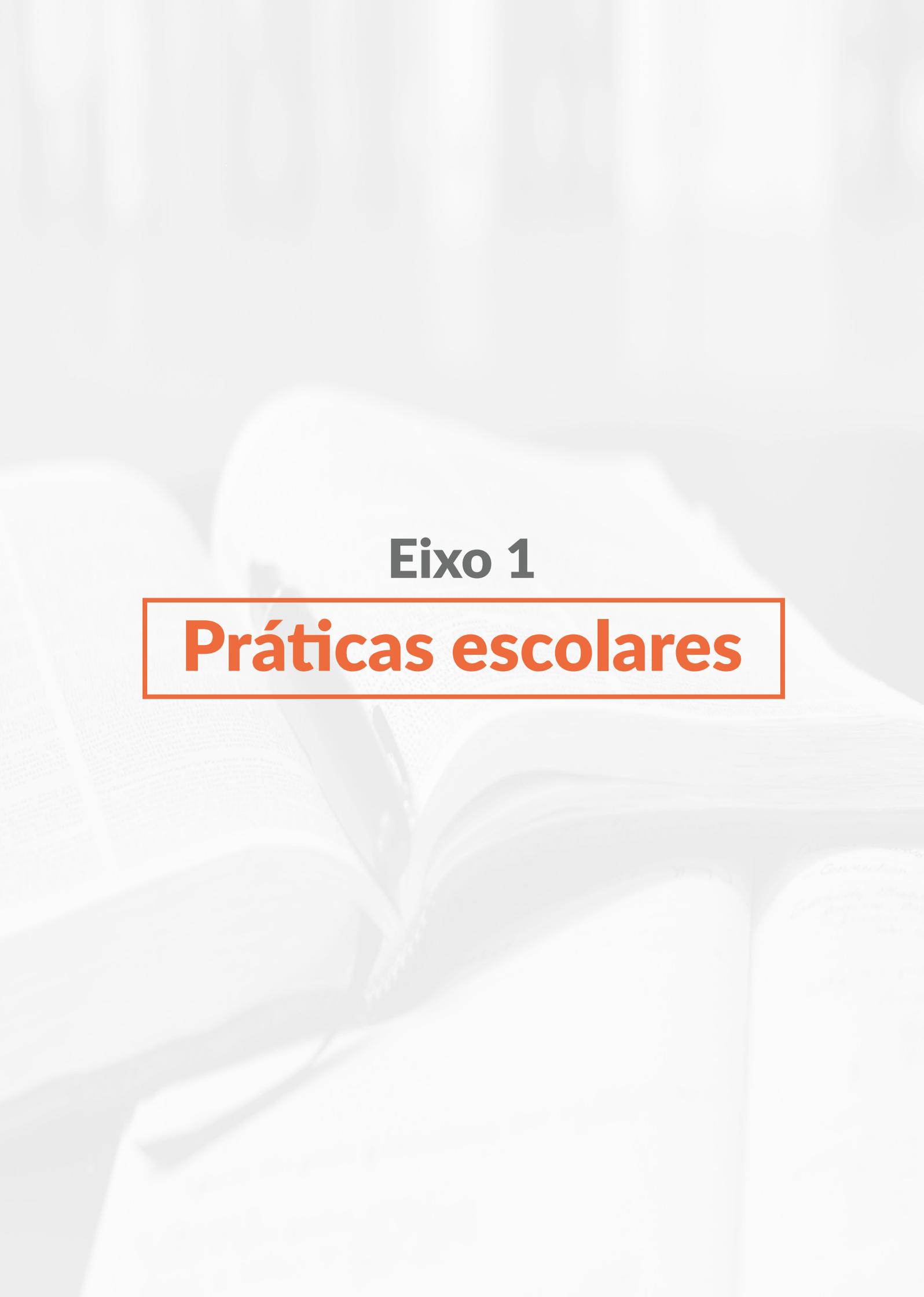
Em termos de objetivos, esta edição do Condeb esteve orientada a favorecer o debate e os estudos sobre as práticas escolares e o ensino a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tendo em vista as experiências de âmbito regional e local; ampliar as parcerias entre pesquisadores, instituições e programas de pós-graduação; promover interlocuções entre universidades, profissionais que atuam no ensino superior, pós-graduação, escolas de educação básica, cursos de formação de professores em diferentes níveis e espaços de formação.

Desde sua primeira edição o Condeb tem como uma de suas mais fortes características identitárias a vinculação com as redes de educação básica, o que nos traz ao objetivo de dar visibilidade a práticas de educação básica desenvolvidas em escolas de educação básica, além de debater sobre as práticas escolares e de ensino pela perspectiva da BNCC, favorecendo ao professor uma apropriação teórico-metodológica crítica. É objetivo do evento, ainda, divulgar a produção científica acerca da formação docente e das práticas de ensino realizadas nos cursos de graduação e pós-graduação em Educação, o que se materializa por meio das comunicações de trabalhos que constituem estes Anais, distribuídos em torno dos três eixos temáticos propostos pelo evento:

- a. Práticas escolares: políticas educacionais, projeto político pedagógico, propostas curriculares, saberes e conhecimentos escolares, projetos interdisciplinares, avaliação educacional, gestão escolar, escola e formação integral, formação inicial e continuada de professores, relações entre escola e comunidade. Esse eixo contempla comunicações relativas ou não à BNCC;
- b. Práticas de ensino: teorias e práticas educativas, processo de ensino, processo de aprendizagem, avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, metodologias de ensino, didática, ludicidade, práticas de educação infantil, práticas de alfabetização, educação e tecnologias, relações interpessoais. Esse eixo contempla comunicações relativas ou não à BNCC;
- c. Relato de experiências: relatos de práticas docentes; relatos de estágios curriculares supervisionados, relatos experiências de formação docente, relatos de práticas de gestão escolar, relatos de experiências de organização do trabalho escolar. Esse eixo contempla comunicações relativas ou não à BNCC.

O documento que segue é a representação da qualidade dos diálogos, das trocas, intercâmbios, socializações, dos espaços de problematização e de apresentação de experiências escolares que fizeram desta sexta edição do Condeb mais uma demonstração da qualidade da formação de professores promovida pela Unoesc e do compromisso assumido pela Instituição (destacadamente pelo curso de Pedagogia e pelo Programa de pós-graduação em Educação) com a educação básica.

Prof.^a Dra. Daniela Pederiva Pensin
Coordenadora VI Condeb



Eixo 1

Práticas escolares

A BNCC COMO PROPOSTA CURRICULAR QUE ACENTUA A CRISE DA EDUCAÇÃO

Elisandra Gozzi

Universidade do Oeste de Santa Catarina
kikaedfisica@hotmail.com

Susimar Inês Peretti

Universidade do Oeste de Santa Catarina
susi.ingles@gmail.com

Financiamento: CAPES

Eixo temático 1: Práticas Escolares

1 INTRODUÇÃO

A educação está em crise? Desde o governo FHC, o Brasil vem sofrendo com consequências do neoliberalismo no sistema educacional. Políticas que trazem embutidas a padronização de propostas curriculares que tem como objetivo principal, suprir as necessidades de um mercado capitalista, que considera o ser humano com habilidades e capacidades cada vez mais mecanizadas e instrumentalizadas, cujas exigências estão conexas à produtividade e ao crescimento econômico do país.

A BNCC é uma norma do Ministério da Educação que regulamenta as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e particulares, que define os conhecimentos, competências e habilidades de cada disciplina. Como política educacional é norteadora do currículo e estabelece dez competências, que servem para “moldar” o respectivo sistema de ensino às necessidades técnicas de um supermercado laboral global.” (UMBELINO, 2018, p. 194). Isso significa um sistema de ensino que forma o indivíduo para um saber fazer imediato, visando à (de)formação de seres humanos instrumentalizados, desprovidos de subjetividades, desconsiderando, assim, a formação humana.

O que nos preocupa é um currículo único, diante da diversidade de um País como o Brasil. Este resumo tem como objetivo estabelecer, por meio de uma pesquisa bibliográfica, algumas considerações com a relação à implementação da Base Nacional Comum Curricular no sistema de ensino atual.

2 EDUCAÇÃO EM CRISE: O NEOLIBERALISMO DENTRO DA ESCOLA

Desde a década de 90, a educação tem experimentado fortemente a influência neoliberal dentro das escolas, vista como uma mercadoria, cuja finalidade tem sido preparar a classe trabalhadora para o labor subordinado aos interesses empresariais. Isto é, formar indivíduos capazes de cumprir com as “exigências de desenvolvimento de habilidades e competências próprias da racionalidade

instrumental e das especificidades profissionais” (FARINON, 2018, p. 131), que cada vez mais assumem “características produtivas”, de um “ser humano mecanizado” que esteja apto a atender ao sistema de produção capitalista.

A educação está voltada aos interesses econômicos, cujo intenção é adequar o ser humano às necessidades do capital, ou seja, formar profissionais especializados e tecnicamente competentes e produtivos. Para Nussbaum (2010, p. 10), a “educação para o lucro, ou educação para o crescimento econômico [adotam] uma concepção empobrecida do que é exigido para alcançar o seu próprio objetivo.” Ignora-se o pensamento crítico, a capacidade de reflexão, a capacidade de resolver situações e tomar decisões, por estar no contexto de saber técnico profissional excessivamente restritos.

Um saber técnico que pode ser adquirido no cotidiano, imediato, não requer fundamento e resiste a reflexão, acentuando o embrutecimento dos indivíduos e de toda uma população. Estamos diante de um sistema educacional direcionado para atender a condição de trabalhador empreendedor de si mesmo, do cuidar social, de atender a nova razão da competência para o trabalho. Um sistema de ensino que produz indivíduos que não questionam, trabalhadores reduzidos a máquinas utilitárias, obedientes, dócil, porém, cada vez mais alienados a hegemonia do trabalho.

A BNCC vem sendo determinada para atender às necessidades do mundo do trabalho, cuja formação do aluno, seja o desenvolvimento de forças produtivas, um trabalho, em que

[...] o estudante é mais e mais adestrado para compreender e avaliar relações e possibilidades estabelecidas somente em *referência* às relações e possibilidades estabelecidas: seus pensamentos, suas ideias, seus objetivos são metódica e cientificamente estreitados – não pela lógica, pela experiência nem pelos fatos, senão uma lógica depurada, por uma experiência mutilada, por fatos incompletos. (MARCUSE, 1982, p. 166).

Portanto, a “lógica da competência” se reduz a adaptar os indivíduos aos comportamentos profissionais, através do ensino técnico e profissional, com prioridade às qualidades úteis da personalidade apropriados a empregabilidade, a profissionalização, “estritamente conectada com a exigência de eficácia e de flexibilidade solicitada aos trabalhadores na sociedade da informação” (LAVAL, 2004, p. 55), ou seja, nada além do que futuros trabalhadores.

É notório o enfoque do ensino para competências nas recentes reformas educacionais, e o retrocesso que estamos enfrentando na educação atual, como o congelamento dos gastos com a educação em 20 anos e, recentemente, o contingenciamento que afetou as Universidades e os Institutos Federais. Envolto a um sistema neoliberal, a educação tem seguido as exigências do sistema de produção capitalista, com movimentos e organizações da “Escola sem Partido”, “Todos pela Educação”, “Movimento pela Base Nacional Comum”, dentre outros, além de grandes empresas e Institutos, que ditam normas, fragmentando assim, a educação.

3 A BNCC: UM CURRÍCULO UNIFICADO E O ENGESSAMENTO DA ESCOLA

O “sistema de ensino” atual tem como proposta uma Base Nacional Comum Curricular, um documento verticalizado, que evidencia de forma tácita como o Estado exerce o seu “controle”

diante da educação. Um documento unificado, com normativa obrigatória e que serve aos interesses da burguesia, o que evidencia, uma educação cada vez mais alienada.

O documento da BNCC faz parte de uma política de regulação sobre um viés privatista e mercadológico, seu caráter define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

A BNCC configura-se como um instrumento que padroniza a organização dos componentes curriculares, ditando habilidades e competências, que traduzem as “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8), que dentre outros aspectos, fomenta a ideia primeira da formação de futuros trabalhadores.

A BNCC não é em si currículo, mas a padronização vem da força das avaliações nacionais (internacionais) e demais instrumentos que são decorrentes da política educacional que cerca a BNCC. Ela é somente a base para a instalação do gerencialismo, favorecendo, igualmente ao populismo. Se a discussão ficar apenas na Base pela base, perde-se a real intencionalidade da política educacional. Para mover esta máquina de controle da escola, a iniciativa privada será chamada. Sendo assim, não podemos afirmar que a BNCC com um currículo engessado como foi aprovado, conseguirá lidar com os diferentes ritmos de aprendizado.

Entretanto, o documento traz dez competências e habilidades, consideradas básicas, que devem ser garantidos, por ser um ‘direito’ de ‘todos’ os alunos, que assumem a proeminência sobre os conteúdos curriculares. A repercussão disso nas escolas é a percepção curricular articulada com a avaliação estandardizada padronizada. Na Base a noção de competência é materializada como meta a ser atingida, adquire valor instrumental e prático, em uma palavra: utilitário, em consequência os alunos e professores terão que se preocupar com a avaliação de desempenho.

Entendemos que com um currículo tão linear, delimitado, estruturado e tão articulado a um processo de avaliação que tem objetivo atingir metas, faz com que nos distanciando da escola. Com a quantidade de objetivos listados na BNCC, é possível afirmar que o mínimo é o máximo e os professores não dão conta, ficam sufocados para dar conta da quantidade de objetivos que foram legitimados como os melhores, sem perder de vista a pluralidade das escolas que produzem milhões de conhecimentos, mas não são reconhecidas por não buscarem a uniformização dos conteúdos.

Do ponto de vista da Base, a mesma vai articulando-se, afinando-se com os mecanismos de padronização. Nessa ideia, fica escondida a palavra *seleção*, quando selecionamos excluimos um segmento da sociedade, um grupo, um conjunto de pessoas e geralmente elas fazem parte das classes populares, que tem rosto, nome, sobrenome e endereço. Percebemos então, uma articulação de um processo de educação que deve ser ‘direito de todos’, mas que muitas vezes vem articulado nos processos sociais de exclusão como risco central dos mecanismos de produção de avaliação em larga escala.

O Ministério da Educação (MEC), enfatiza que os alunos das várias regiões do Brasil disputarão igualmente, querendo demonstrar que não haverá padronização, entretanto, a avaliação serve para que? Certo de que haverá exclusão, quando se compara escolas, recursos, estrutura, classe social, escola pública e privada. A avaliação é uma ferramenta que serve para verificar e

classificar se o aluno está mais próximo ou não da padronização, prevista pelo Estado, dentro de uma perspectiva meramente empresarial.

A ideia é “alinhar” aos objetivos da BNCC os professores, os materiais didáticos, as avaliações e finalmente o financiamento – passando é claro, pelo alinhamento das agências formadoras de professores. A qualidade é uma questão gerencial. A ideia é “alinhar” aos objetivos da BNCC os professores, os materiais didáticos, as avaliações e finalmente o financiamento – passando é claro, pelo alinhamento das agências formadoras de professores. A qualidade é uma questão gerencial.

O único “sucesso” que podemos esperar desta proposta é a privatização da escola pública, a ampliação da segregação social e a formação de quadros para alimentar as empresas – claro, além de criar uma trilha especial para a elite continuar elite e os filhos dos trabalhadores continuarem filhos de trabalhadores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é vista como mercadoria passando a ser um negócio altamente lucrativo e o direito a educação passa a ser considerado como um serviço definido pelo mercado, ou seja, a escola passa a formar a classe trabalhadora, vistas a um currículo padronizado, com objetivos de aprendizagem voltados as habilidades e competências dos alunos. A BNCC passa a ser uma forma de controle do trabalho da escola, com empresas e instituições privadas operando dentro das mesmas. O professor perde sua autonomia e “passa a ser mero reproduzidor do processo educativo.” (GARCIA, 2016). Estamos frente ao engessamento da escola, da desvalorização do professor e do retrocesso do ensino brasileiro.

Entendemos que a BNCC é um conjunto de competências, que serve para as avaliações em larga escala, ao aprofundamento do empresariamento e privatização do público, trazendo um profundo desprezo pela formação integral. Com a aprovação da Base, há um apostilamento nas escolas, a desvalorização dos professores e das universidades brasileiras. Desta forma, retoma-se o problema da lógica das competências como uma visão mercadológica, na falta de sentido, perda da centralidade do conhecimento com ênfase no saber, acentuando a crise da educação!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/bncc_20dez_site.pdf. Acesso em: 27 abr. 2019.

FARINON, M. J. Alteridade e Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 130-135, jan./mar. 2018.

GARCIA, S. R. O. A Proposta da BNCC engessa o trabalho da escola. **Gazeta do Povo**, São Paulo, 16 ago. 2016. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/a-proposta-da-bncc-engessa-o-trabalho-da-escola-eta3rgyqdt90nsiqvn0950zme/>. Acesso: 26 maio 2019.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial. O homem unidimensional**. Tradução: Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

NUSSBAUM, M. **Sin fines de lucro**. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Tradução: María V. Rodil. Buenos Aires: Katz, 2010.

UMBELINO, L. **O fim das humanidades: ensino e aprendizagem em época de crise**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 192-202, jan./mar. 2018.

A REGULAMENTAÇÃO DOS PROCESSOS AVALIATIVOS NAS ESCOLAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS À BNCC

Alexandra Biondo Lopes Pacheco

Universidade do Oeste de Santa Catarina
ale.pedagogia@hotmail.com

Simoni Lohmann da Silva

Universidade do Oeste de Santa Catarina
monylohmanna@gmail.com

Eixo temático 1: Práticas Escolares

1 INTRODUÇÃO

A escola na contemporaneidade encontra-se sob forte influência neoliberal que acaba por direcionar suas práticas para um viés mercadológico, baseado no cumprimento de metas e na produção de resultados. Os discursos de meritocracia que circulam na sociedade, são absorvidos pela escola, que nesse contexto assume uma concepção empresarial de educação, em que os processos de avaliação da aprendizagem passam a ter foco nos resultados obtidos e não no processo formativo e reflexivo, que, numa perspectiva crítica de educação, considera a diversidade dos sujeitos, respeitando, ao avaliar, as diferentes formas que cada um aprende e considerando a avaliação como um processo de diagnóstico e não de classificação dos alunos. Entendemos que as práticas avaliativas que consideram o conceito de Avaliação Formativa (ZABALA, 1998) são importantes para a formação do aluno crítico e fundamentais para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Este texto sustenta-se em trabalho desenvolvido na 7ª fase do curso de Pedagogia da Unoesc Xanxerê, no decorrer do componente curricular Avaliação dos Processos de Ensino e Aprendizagem e teve como objetivo problematizar aproximações e distanciamentos discursivos entre alguns dos documentos que orientam e regulamentam os processos avaliativos em âmbito nacional e estadual e a Base Nacional Comum Curricular. Considerando a posição e legitimidade destes documentos como orientadores curriculares, assumimos o entendimento que direcionam as práticas avaliativas nas escolas. Trata-se de um estudo qualitativo e exploratório (LUDKE, 1986), desenvolvido por meio documental e bibliográfico, através de consultas a documentos normativos que regulamentam os processos avaliativos nas escolas e a Base Nacional Comum Curricular.

2 SOBRE OS PROCESSOS AVALIATIVOS NAS ESCOLAS

Os processos de avaliação da aprendizagem nas escolas têm sido motivo de debates entre os educadores, visto que, a partir de estudos desenvolvidos nesta área, passou a ser entendida como um

instrumento importante de diagnóstico dos processos de ensino e aprendizagem e não meramente como uma ação punitiva ou classificatória. Nesta perspectiva Luckesi (2002, p. 118) relata:

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção [...] A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível.

Tal processo deve ser valorizado por todos os atores educacionais que nele estão envolvidos: gestão, docentes, estudantes, pais e responsáveis, não apenas como uma atividade-fim, mas como uma atividade-meio para que se alcance o principal objetivo da escola, qual seja a melhoria da aprendizagem dos alunos.

De acordo com Lei complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998:

VI – a avaliação do rendimento escolar do educando, resultado de reflexão sobre todos os componentes do processo ensino-aprendizagem, como forma de superar dificuldades, retomando, reavaliando, reorganizando e reeducando os sujeitos nele envolvidos, deve:

- a) ser investigadora, diagnosticadora e emancipadora, concebendo a educação como a construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos;
- b) ser um processo permanente, contínuo e cumulativo, que respeite as características individuais e socioculturais dos sujeitos envolvidos.

Percebendo-se pelo documento supracitado que a avaliação não é um processo acabado e que visa à superação das dificuldades de aprendizagem, considerando os tempos de aprendizagem, bem como a singularidade de cada sujeito.

A avaliação do desempenho dos alunos, na perspectiva de avaliação formativa deve ser entendida sempre como instrumento a serviço da aprendizagem, da melhoria das práticas de ensino do professor e do aprimoramento da escola no processo. Avaliamos para melhorar a compreensão do sistema de ensino, das práticas educativas, dos conhecimentos dos alunos.

Art. 5º A verificação do rendimento escolar basear-se-á em avaliação contínua e cumulativa, a ser expressa em notas, conceito descritivo ou outra espécie de menção constante no Projeto Político Pedagógico, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o ano letivo preponderarão sobre os de exames finais, caso estes sejam previstos no Projeto Político Pedagógico.

Ainda, buscando aporte nos documentos que regulamentam as avaliações nas escolas, a Portaria 189 de 09 de fevereiro de 2017, que regulamenta a implantação da sistemática de avaliação do processo ensino-aprendizagem na Rede Pública Estadual de Ensino, corrobora a Base Nacional Comum Curricular, quando estabelece que os processos avaliativos da aprendizagem devem abranger conceitos e conteúdos, habilidades e competências articuladamente nas diferentes áreas do conhecimento (SANTA CATARINA, 2017, p. 1).

Apesar de mencionar as avaliações paralelas a partir de novas oportunidades de aprendizagem dos alunos, a referida portaria pressupõe a avaliação de aprendizagem como um instrumento usado para quantificar as aprendizagens, já que se utiliza de expressões como “obtenção

de resultados” e “rendimento insuficiente do estudante”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação menciona em seu artigo 24, parágrafo V: “a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; [...]” (BRASIL, 1996).

Nessa afirmação, ocorre um distanciamento entre a LDB e a Base Nacional Comum Curricular, homologada no ano de 2017 que se apresenta como um documento orientador do currículo para as escolas.

A LDB de 1996 prevê a criação de uma Base Nacional Comum. Para suprir o que menciona a Lei, ocorre a criação de um documento que estabeleceu diretrizes curriculares para a Educação Nacional, as DCNS. No entanto, 21 anos após a promulgação da LDB, temos a homologação da BNCC, Base Nacional Comum Curricular, a qual acaba por proporcionar um “enquadramento” do currículo das escolas.

Apesar de trazer em seu texto conceitos como formação integral e diversidade, a BNCC, na sua essência, trata de uma política de regulação constituída a partir de um viés privatista e mercadológico, que traz na sua intencionalidade a aprendizagem através do desenvolvimento de habilidades e competências que estão de acordo principalmente com os interesses do mundo do trabalho, em consequência a serviço do sistema capitalista vigente. Tal intencionalidade acaba por direcionar as escolas a desenvolverem práticas que se preocupam com a avaliação do desempenho do aluno a partir de uma concepção curricular articulada à avaliação padronizada e classificatória.

A BNCC, não traz em seus escritos um texto específico para tratar da avaliação, mas, por apresentar mecanismos de padronização e seleção do currículo, definindo conteúdos essenciais e objetivos a serem alcançados, acaba por direcionar a escola para a melhoria dos resultados das avaliações em larga escala. Dessa forma, temos um modelo enraizado em práticas avaliativas que constituem um padrão e classificam o estudante pelo desempenho quanto ao distanciamento ou proximidade com este padrão.

Conteúdos definidos e metas a atingir distanciam as práticas de ensino do processo reflexivo e dialógico na aprendizagem, e acarretam em exclusão para determinados segmentos da população brasileira. Estamos diante de um modelo neo-tecnista em que vem dizer para as escolas o que tem que ser feito. Sobre avaliação, a BNCC, relata: “Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos; [...]” (BRASIL, 2017, p. 17).

No entanto, o conceito de avaliação formativa na perspectiva crítica de educação, diz respeito a uma avaliação que não está somente centrada nos resultados obtidos, mas no processo de ensino- aprendizagem (ZABALA, 1998, p. 198.). Nesse contexto, a avaliação formativa é composta de três etapas: avaliação inicial (o que os alunos sabem), avaliação reguladora (conhecer como cada um aprende e adaptar o processo de ensino) e avaliação final integradora (avaliar o processo de todo o percurso do aluno). Sendo assim, a avaliação é vista como um instrumento de diagnóstico direcionado não à classificação ou punição do aluno, mas a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para práxis do professor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado, fica evidente que as leis e as políticas educacionais orientam as práticas avaliativas nas escolas e que as práticas reguladoras de avaliação externa exercem grande interferência sobre o que e como se avalia.

Aponta que, apesar de diversos estudos defenderem na perspectiva crítica de educação, a avaliação como um processo formativo que se constitui a partir do olhar do professor sobre as várias dimensões do aluno, psicológica, epistemológica, social e cognitiva, e contempla o processo e não apenas os resultados, os documentos que orientam os processos avaliativos nas escolas andam na contramão desta perspectiva e as escolas direcionam as práticas nos moldes da educação tradicional e tecnicista.

A Base Nacional Comum Curricular, documento orientador do currículo nas escolas, se apresenta como uma política educacional que reforça, pelo viés neoliberal que invadiu as escolas – práticas que direcionam o currículo para a formação do aluno para o mercado de trabalho e conseqüentemente para práticas avaliativas com foco na produção de resultados e metas a serem atingidas, principalmente no que diz respeito às avaliações em larga escala. Essas práticas distanciam-se da avaliação que defendemos, a qual, numa perspectiva crítica de educação, ao avaliar, concebe a construção do conhecimento ao longo do processo e não apenas o resultado final. Valoriza o caminho percorrido, considerando de onde foi o ponto de partida do aluno e onde ele conseguiu chegar. A avaliação é vista como um mecanismo de diagnóstico do aluno que proporciona ao professor, o repensar sobre sua prática e conseqüentemente a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, entendemos que apesar das políticas educacionais de cunho neoliberal, na dinâmica aula, nas relações entre professores e alunos, sempre existirá espaço para uma educação crítica, reflexiva e dialógica que conduza o aluno à construção do saber, ao conhecimento que contribui para sua atuação transformadora na direção da sociedade que queremos, e para isso precisamos estar atentos à escola que almejamos para esta sociedade, já que a escola é um caminho poderoso nesta direção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. **Assembleia Legislativa[do] Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 7 ago. 1998.

SANTA CATARINA. Portaria P/189 de 09 de fevereiro de 2017. Regulamenta a implantação da sistemática de avaliação do processo ensino-aprendizagem na Rede Pública Estadual de Ensino. **Secretaria de Estado de Educação**, Florianópolis, 9 fev. 2017.

SANTA CATARINA. Resolução Estadual nº 183, de 19 de novembro de 2013. Estabelece diretrizes operacionais para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio, integrantes do Sistema Estadual de Educação. **Conselho Estadual de Educação [do] Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 19 nov. 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO-AH/SD

Roseli Ana Fabrin

Universidade do Oeste de Santa Catarina
roselifabrin@hotmail.com

Valmir de Jesus Pinto

Universidade do Oeste de Santa Catarina
avalmirpinto@hotmail.com

Eixo temático 1: Práticas Escolares

1 INTRODUÇÃO

O uso do termo “educação especial” prenuncia uma variedade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas da educação, referem-se a tudo que diz respeito à inclusão escolar, formação continuada para os professores/profissionais e expansão dos atendimentos educacionais especializados para o público-alvo da educação especial na rede regular de ensino.

No decorrer do século XX e início do XXI, a educação especial passou por importantes modificações, refletindo na educação brasileira em todos os níveis e modalidades, iniciando na educação infantil até o ensino superior. Esse processo aconteceu em nível mundial, com uma avalanche de resoluções, leis, pareceres, declarações, entre outros, com documentos tanto no âmbito nacional quanto internacional ajustando-se aos novos tempos e realidades. “A educação especial e inclusiva está pautada em documentos internacionais e inúmeras legislações brasileiras que norteiam os aspectos pedagógicos envolvidos neste contexto educacional.” (MRENCH, 2000).

A educação especial é responsável por organizar e oferecer, junto com a escola do ensino regular, esse atendimento educacional especializado a alunos com AH/SD. Esse atendimento não visa de forma alguma substituir o ensino regular, ele na verdade atua de forma conjunta, articulada e complementar ao ensino comum. Assim como a formação continuada para professores propõe que o profissional seja instrumentalizado para conduzir esses atendimentos.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EM AH/SD

A educação especial é responsável pelos atendimentos educacionais especializados e, juntamente com o ensino regular, essa modalidade estava sob responsabilidade da Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2006) sendo a mesma suprida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Sua responsabilidade era de orientar o atendimento das necessidades educacionais especiais desses educandos, e passou a ser dividida em diretorias visando

a efetivação de políticas públicas para a regulamentação dos atendimentos especializados para cada categoria de estudantes atendidos por essa Secretaria, que inclui a categoria de educação especial.

A política para a educação especial no Brasil é apresentada por vários autores importantes da área (BUENO, 1993; JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 2003; FREITAS; PÉREZ, 2012), entretanto, esse trabalho objetivou identificar as políticas específicas para pessoas que apresentem os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Assim, o recorte das políticas apresentadas tem como delimitação documentos que preconizam o atendimento a esse público-alvo: AH/SD.

A criação dos serviços especializados está amparada pela Declaração de Salamanca (1994), na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) nº 9.394/1996 (art. 58), no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (META- 4).

O ministro da educação, Fernando Haddad, homologou o Parecer do CNE/CEB nº 13/2009, que trata das diretrizes para o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes regulares e no atendimento educacional especializado - AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino (BRASIL, 2009).

A Política Nacional de Educação do Ministério da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial (1994) define como:

Pessoas - crianças e adultos com Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD as que apresentam desempenho acima da média ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

AH/SD faz parte do público da educação especial e este AEE foi instituído por inúmeros documentos como a “Políticas Nacionais de Educação Especial, Diretrizes e Programas Educacionais” e as formações continuadas para os profissionais e atendimentos para os alunos do ensino fundamental e médio, identificadas nas escolas públicas ou privadas.

A proposta de atendimento educacional especializado para os educandos com indicadores de AH/SD terá:

Fundamento nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva, e como objetivo, formar professores e profissionais da educação para a identificação desses educandos, oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses sujeitos. (BRASIL, 2006).

Ressalta-se que o Ministério da Educação e Cultura – MEC implantou os Núcleos de Atividades de Altas habilidades/Superdotação - NAAH/S (2005) em todas as federações, com o objetivo de oferecer formação aos professores e profissionais, com cursos teóricos e práticos na área da AH/SD.

Em Santa Catarina, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S está situado na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), em São José/SC e vem realizando

atendimentos desde o ano de 2006. Salientamos que a FCEE é referência em educação especial no estado de Santa Catarina, bem como é a principal fomentadora do conhecimento científico e tecnológico para a educação especial.

De acordo com Censo Escolar (FCEE) (2018), em Santa Catarina os atendimentos para público identificado com AH/SD entre os anos de 2010 e 2018 teve um aumento aproximado de 3.618%, sendo que em 2010 foram atendidos 28 alunos e no ano de 2018, 1.013 alunos. O atendimento educacional especializado expandiu-se a partir de 2014 para as cidades de: Chapecó, Antônio Carlos, Canoinhas, Florianópolis, Rio do Sul, Itajaí, Lages, Joinville, Tubarão, Joaçaba, Timbé do Sul, Araranguá, São Miguel do Oeste, Criciúma, Dionísio Cerqueira, Curitibanos, Grão Pará, Campos Novos e Lages.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - AH/SD

A capacitação dos profissionais em educação especial também faz parte dos pilares do processo de inclusão do aluno com AH/SD. Entende-se que a formação será propulsora para a elaboração de práticas educativas ao atendimento. A prática educativa se faz primordial ao compreendermos que o aluno com AH/SD necessita de um ambiente enriquecedor e que possibilite o aprofundamento dos conhecimentos acerca de seus interesses, habilidades e talentos. A suplementação escolar através de oficinas, gera um enriquecimento curricular nas áreas de destaque e interesse do educando, como: matemática, artes, robótica, língua portuguesa, exploratória, astronomia, futebol, entre outros.

Deve-se oportunizar às escolas e aos professores/profissionais, as devidas capacitações, materiais didáticos adequados e fatores de acessibilidade que proporcionem uma educação de qualidade, levando em conta as diferenças individuais para encorajar o desenvolvimento das diferentes habilidades/talentos. Isso significa que, com o não cumprimento da legislação, corre-se o risco de camuflar talentos/habilidades que se manifestam nas escolas e universidades.

De acordo com o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2015-2024, p. 106):

Fomentar, implementar e manter ao longo do Plano, salas de recursos multifuncionais e promover a formação continuada de professores para o ensino regular e para o atendimento educacional especializados nas escolas regulares, públicas e privadas e nas instituições especializadas, públicas e conveniadas.

O processo de formação continuada de professores é estudado por vários autores, os quais trazem discussões sobre a temática e ressaltam sua relevância para os profissionais do ensino, como Candau, Nascimento, Pimenta, entre outros. Salienta-se sua importância, relacionando-a com a necessidade de mudança do contexto escolar. Para que a formação continuada tenha bons resultados, ela precisa ser significativa, para todas as partes envolvidas e atender à demanda educacional vigente, para a transformação da mesma.

O número de pessoas atendidas pelo AEE em Santa Catarina aumentou significativamente, mas ainda é uma pequena parcela de alunos da educação básica que recebe o atendimento, então muitas crianças e jovens podem camuflar suas habilidades/potencialidades devido à falta de atendimento especializado em suas escolas e cidades, e isto pode intervir negativamente em nossa sociedade.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que o número de pessoas com superdotação pode alcançar 5% da população em geral (FREITAS; PÉREZ, 2012). No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) criou em 2005 Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em todos os estados. Apesar de ainda pouco estruturados e atendimentos restritos, esses órgãos têm o papel de auxiliar as escolas quando elas reconhecem alunos com esse perfil em suas salas de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o atendimento educacional especializado em Santa Catarina ainda é um processo a ser desenvolvido para todas as pessoas com AH/SD. A compreensão que estes alunos necessitam de atendimento específico está garantido em leis, porém ainda requer muito investimento na infraestrutura, no comprometimento de todos os gestores educacionais para a identificação destas potencialidades e no engajamento social para aproveitar esses talentos e habilidades que, por falta da efetivação destas políticas, acabam por se perderem ou nem sequer são evidenciadas as potencialidades.

As formações continuadas fazem-se necessárias por ser um público que está contemplado na política da educação inclusiva e, por esse público ser diferenciado, com capacidades além da normalidade, estes educandos requerem um atendimento centrado em suas especificidades e interesse.

O movimento da educação inclusiva é mundial e o Brasil também assumiu este compromisso. Essa educação está carregada de ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, primando pelo direito de todos os estudantes receberem os atendimentos garantidos pelas legislações. Nas duas últimas décadas a educação brasileira modificou-se constantemente, expandindo esse acesso e permanência dos educandos com AH/SD.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Parecer CNE/CEB Nº: 13/2009, 3 de junho de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em: 09 maio 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial: livro 1**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993. (Série Hipótese).

CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B.. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2012.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**, Belo Horizonte, n. 5, jun. 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

ESCOLA E MUSEU: APROXIMAÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO MUSEAL

Hilário Correia Ramos

Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó

hilario.ramos@live.com

Eixo temático 1: Práticas Escolares

1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca aproximar o Ensino de História e Educação Patrimonial a partir da Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais com a Política Nacional de Educação Museal. Propõe-se uma reflexão sobre o papel formativo do Ensino de História na Educação Básica e de como este se relaciona e se assemelha às ideias de formação integral e crítica proposta pela Educação Museal.

2 A BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA

A Base Nacional Comum Curricular 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, 2018, p. 7, grifo do autor). Trata-se portanto, da referência nacional para a elaboração dos currículos da rede pública de ensino no Brasil, versando sobre conteúdos, formação de professores, avaliações e afins (BRASIL, 2018, p. 8). O ensino de História está inserido no conjunto das Ciências Humanas (no primeiro caso) e das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (no segundo caso). Em tese, a organização das diferentes disciplinas em áreas do conhecimento não suprime, exclui ou transforma a natureza deste conhecimento, mas implica sua contextualização e relação com as outras ciências que compõe estas áreas; para um ensino efetivamente relacional destes saberes, a BNCC aponta para o “trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino.” (BRASIL, 2018, p. 32).

Em suma, o conjunto das Ciências Humanas no Ensino Fundamental deve Estimular uma **formação ética**, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os **direitos humanos**; o **respeito ao ambiente e à própria coletividade**; o fortalecimento de valores sociais, tais como a **solidariedade**, a **participação** e o **protagonismo** voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as **desigualdades sociais**. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BRASIL, 2018, p. 354, grifo do autor.)

Podemos compreender portanto, o ensino de História como parte de um conjunto de saberes que tem como fim a formação de sujeitos e práticas solidárias e respeitadas para com outros cidadãos. Se o documento não busca definir o que deve ser trabalhado a partir de qual área do conhecimento, dentre as competências gerais a serem desenvolvidas por este macrocampo, encontramos uma muito próxima da competência citada anteriormente: “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, respeitando os Direitos Humanos.” (BRASIL, 2018, p. 570). O documento apresenta no ensino de História um potencial formativo e reflexivo, que contribui para a melhor interpretação da realidade e participação crítica na vida em sociedade. Combater injustiças e preconceitos, reconhecer a diversidade dos locais de fala, da formação das diferentes formas de ser no tempo e valorizar princípios democráticos e inclusivos são justamente questões voltadas ao respeito às diferentes culturas e identidades. Portanto, o ensino de História está evidentemente vinculado à formação da(s) identidade(s) local e nacional, “fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída.” (BRASIL, 1998, p. 12). Desta relação entre História e memória, e, neste caso, entre o ensino de História e memória, devemos compreender os museus como “casas de memória, lugares de representação social e espaços de mediação cultural”, que têm hoje como principal missão “o compromisso com o exercício da cidadania e o desenvolvimento de valores de humanidade.” (NASCIMENTO JÚNIOR; CHAGAS, 2006, p. 13). Ainda, os museus devem “Constituir-se em espaço no qual a sociedade projeta, repensa e reconstrói permanentemente as memórias e identidades coletivas, permitindo a emergência das diferenças, de modo a refletir a diversidade de projetos e necessidades culturais que permeiam a sociedade.” (JULIÃO, 2006, p. 30).

Tanto a diversidade de identidades quanto as aspirações democráticas da Base Nacional Comum Curricular e dos Parâmetros Curriculares Nacionais encontram-se aqui descritas. Compartilhando de ideais semelhantes, cabe interrogar o que constitui os museus, as suas ações educativas e a Educação Museal, evidenciando as relações de complementaridade entre esta e o ensino de História.

3 MUSEU E EDUCAÇÃO MUSEAL

A Política Nacional de Educação Museal (INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS, 2018) apresenta em termos gerais a trajetória e objetivos da Educação Museal no Brasil, apresentando a lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, instituiu o Estatuto de Museus, que definiu os museus como

As instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (BRASIL, 2009, p. 12).

A ênfase nas relações históricas e culturais que os espaços museológicos põem em jogo foram ainda objeto de reflexão e definição pelo Decreto nº 8.124 de 2013,

Programa, projeto e ação em desenvolvimento ou desenvolvido com fundamentos teórico e prático da museologia, que considere o território, o patrimônio cultural e a memória social de comunidades específicas, para produzir conhecimento e desenvolvimento cultural e socioeconômico. (BRASIL, 2013).

A relação entre cultura, conhecimento e desenvolvimento das comunidades através do museu é materializada pela Educação Museal, cujo método consiste em: “Um quadro teórico e metodológico a serviço da elaboração, da realização e da avaliação das atividades educativas no meio museal, atividades cujo objetivo principal é a aprendizagem de saberes (conhecimento, habilidades e atitudes) pelo visitante.” (ALLARD; BOUCHER, 1998, p. 390 apud DESVALLÉS; MAIRESSE, 2013, p. 39).

Assim, a Educação Museal se trata tanto de uma metodologia quanto de um campo científico, e as ações educativas embasadas na metodologia da Educação Museal colocam em perspectiva a ciência, o patrimônio e a memória. Aqui, pode-se abrir espaço para compreender “os mecanismos de constituição e extensão do patrimônio: a patrimonialização” (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 75). Entende-se como patrimônio “o processo cultural ou o resultado daquilo que remete aos modos de produção e de negociação ligados à identidade cultural, à memória coletiva e individual e aos valores sociais e culturais.” (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 74). Contudo, se o patrimônio é fundado e legitimado sob certos valores, ele representa esses mesmo valores. Neste sentido, como algo socialmente construído, está aberto a análises e contestações. As narrativas tradicionais dos acontecimentos de um único grupo social ou orientados por um único personagem vêm perdendo espaço no mundo globalizado, em que “as referências de identidade se multiplicam” e o “patrimônio cultural torna-se um domínio indefinido, fluído e incerto.” (JULIÃO, 2006, p. 30). Segundo Segala (2005, p. 2), estas condições históricas são o pano de fundo da passagem

De um patrimônio de tipo nacional a um patrimônio de tipo simbólico e identitário, de um patrimônio herdado a um patrimônio reivindicado, de um patrimônio visível a um patrimônio invisível, de um patrimônio ligado ao Estado a um patrimônio social, étnico ou comunitário. A idéia (sic) de preservação de um bem cultural se articula, pois, estreitamente ao seu conhecimento e ao seu uso social, à ciência e à consciência do patrimônio.

Neste sentido, “não cabe mais ao museu celebrar uma única memória, nem permanecer exercendo o papel que lhe coube historicamente de espaço vocacionado para pedagogia nacionalista.” (JULIÃO, 2006, p. 30). A busca por esta identidade *una* pode ser afastada, portanto, privilegiando a discussão sobre os “saberes, celebrações, lugares e formas de expressão” que compõe a “brasilidade e identidade nacional” de forma mais ampla, “atreladas ao universo da cultura popular e imaterial.” (GIL; POSSAMAI, 2014, p. 18).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomarem como ponto de partida a realidade dos estudantes, escolas e museus efetuam um processo de ressignificação e reorganização de seus conhecimentos de forma dialética: no

encontro entre estudante, professor/mediador e conhecimento, os saberes são reconstruídos, tendo como ponto de partida o contexto social dos sujeitos e como ponto fim a transformação desse meio através dos sujeitos. No que tange à função do ensino de História e da Educação Patrimonial, podemos observar de que forma estes diferentes campos abordam temas comuns (identidade, cidadania) a partir de fontes comuns (o patrimônio, a cultura, materiais ou imateriais, tendo como fim uma formação ideológica (democrática, participativa e diversa) semelhante. Contudo, a exploração deste potencial formativo depende do preparo de aulas e professores que articulem as visitas aos espaços museológicos aos processos avaliativos dos currículos escolares. Neste sentido, como apontado acima, mais do que o comportamento ou participação dos alunos nas mediações deve ser avaliada (pensando em específico o Ensino de História) de que forma os alunos estabelecem reflexões acerca da parcialidade das narrativas das exposições; ou seja, buscar dentro dos processos avaliativos, incluir a discussão sobre os museus como parte integrante dessa disputa de memórias, histórias e do processo de construção (ou contestação) dos patrimônios herdados e reivindicados. A visita a estes espaços, portanto, não pode ser desvinculada da função política e social do ensino de História e da Educação Museal.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto n. 8.124, de 17 de outubro de 2013. Regulamenta dispositivos da Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus, e da Lei nº 11.906, de 20 de janeiro de 2009, que cria o Instituto Brasileiro de Museus - IBRAM. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 out. 2013.
- BRASIL. Lei n. 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jan. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Parâmetros curriculares nacionais: História. Brasília, DF: MEC, 1998.
- DE VARGAS GIL, C. Z.; POSSAMAI, Z. R. Educação patrimonial: percursos, concepções e apropriações. **Mouseion**, n. 19, p. 13-26, 2014.
- DESVALLÉES, A.; MAIRESSE, F. (ed.). **Conceitos-chave de Museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2013.
- JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a história do museu. **Caderno de diretrizes museológicas**, v. 1, n. 2, p. 19-31, 2006.
- NASCIMENTO JÚNIOR, J. do; CHAGAS, M. . Museus e Política: apontamentos de uma cartografia. **Caderno de Diretrizes Museológicas**, v. 1, n. 2, p. 13-17, 2006.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.
- SEGALA, L. Identidade, educação e patrimônio: o trabalho do Laboep. **Revista do IPHAN**, v. 3, 2005.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: ENTRE APARÊNCIA E ESSÊNCIA

Aline Bettiolo dos Santos

Universidade do Oeste de Santa Catarina
a.bettiolo.santos@unoesc.edu.br

Elton Luiz Nardi

Universidade do Oeste de Santa Catarina
elton.nardi@unoesc.edu.br

Financiamento: Capes¹

Eito temático 1: Práticas Escolares

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

Sem descolar a discussão sobre gestão democrática da escola do movimento do capitalismo no país, temos que os anos 1980 ficaram conhecidos como a década perdida, em termos econômicos. Quanto ao campo político, o Brasil experienciou um período de apostas na democratização da sociedade e, também, da gestão escolar. Nesse sentido, um arranjo institucional como a eleição de diretores escolares figurava dentre as bandeiras de luta.

Em contrapartida ao período anterior, a década de 1990 marcou um momento de significativo apelo à inovação, não só na economia, mas, principalmente, no Estado, por meio de reformas que, nas palavras de Behring e Boschetti (2011), equivalem a reações burguesas a fim de salvaguardar os interesses capitalistas.

Em face disso, nossa hipótese é a de que o processo de gestão democrática pode ser mais efetivo, bem como, mais próximo da perspectiva de partilha de poder e do horizonte de superação da lógica da democracia capitalista, quando há um projeto de democratização, construído e abraçado coletivamente pelos sujeitos. Do contrário, os arranjos institucionais podem corroborar as práticas formais, ao invés de representarem uma forma de reagir a tais práticas. Assim, o trabalho tem por objetivo abordar elementos de aparência e de essência que constituem o tema gestão democrática e um de seus mecanismos, a eleição de diretores escolares. Pautado na perspectiva crítica e filiado a uma pesquisa em rede, os procedimentos metodológicos compreenderam análise documental e entrevistas semiestruturadas, ambas exploradas com maior detalhamento em estudo anterior.

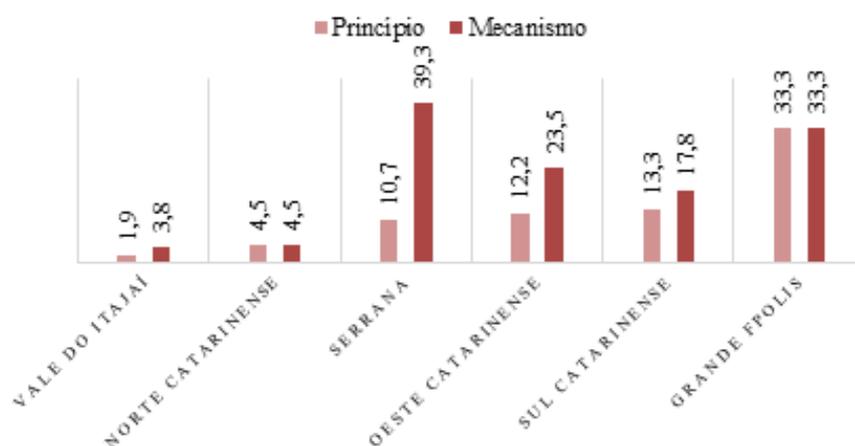
¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 ENTRE ALGUNS ELEMENTOS APARENTES E ESSENCIAIS

Para refletirmos acerca da gestão democrática na escola pública, tomamos a eleição de diretores como um dos arranjos institucionais com potencial para realçar uma lógica que difere da que corrobora a democracia capitalista e limitada. Há um relativo consenso entre os que se debruçam sobre o tema – Dourado (2006), Mendonça (2001), Paro (2000), entre outros –, de que a eleição direta constitui um recurso significativo para o processo democrático, que pode somar-se às condições de contraponto aos mecanismos que, ao servirem à lógica capitalista, alteram para menos a democracia e a participação popular na construção da realidade democrática. Importa, pois, entender a eleição não somente como recurso formal, mas essencial a outro projeto de educação.

Nesse sentido, consideramos que as bases normativas também nos oferecem algumas manifestações acerca da noção de gestão democrática e da eleição de diretores. Assim, estamos em um nível de realidade, isto é, trata-se da aparência do objeto investigado, segundo comentara Kosik (1976). Ao partirmos desse nível, apresentamos a incidência da eleição em cada uma das mesorregiões geográficas de Santa Catarina, tanto na condição de princípio, quanto de mecanismo, conforme o Gráfico 1. Por princípio, entendemos ideia-força que embasa políticas, projetos e, inclusive, sujeitos da sociedade, Um mecanismo, por sua vez, diz respeito a uma via para materializar o princípio.

Gráfico 1 – Percentuais de registros da eleição para diretores de escola em sistemas municipais de ensino, enquanto princípio de gestão democrática e mecanismo de participação – mesorregiões de Santa Catarina



Fonte: Legislação municipal examinada (2017).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, os municípios foram elevados à condição de entes federados, e, por meio de seus sistemas de ensino, foram incumbidos da tarefa de definir normas da gestão democrática do ensino público, na educação básica, conforme suas peculiaridades. Em vista dessa incumbência, nossa hipótese é a de que democratizar a gestão da escola requer um projeto de educação, cujo horizonte seja também um projeto de sociedade. Do contrário, por mais que se tenha em vista a gestão democrática enquanto processo, ela corre o risco de tornar-se funcional ao sistema capitalista, pois este não condiz com mudanças estruturais, mas, sim, com

ajustes que, em consonância com as ideias de Marx e Engels (2017), podem revolucionar as relações de produção em favor da existência da burguesia.

Enquanto uma leitura da aparência da gestão democrática e, mais especificamente, da eleição de diretores, apuramos que a incidência dela, seja princípio e/ou mecanismo, não é significativa no universo dos sistemas municipais de ensino das diferentes mesorregiões catarinenses. Com base no Gráfico 1, na condição de princípio, o maior percentual figura em sistemas municipais de ensino da mesorregião da Grande Florianópolis, embora, enquanto mecanismo, o destaque recaia sobre a mesorregião Serrana. Isso nos desperta suspeitas quanto ao valor creditado a esse recurso para a democratização da gestão do ensino público nos municípios pesquisados. Ao menos pelo plano formal-institucional, a eleição parece assumir significados e lugares distintos nas propostas de gestão local.

Quanto a uma leitura da essência do tema e do objeto em questão, isto é, de elementos que constituem a aparência, mas não estão visíveis em primeiro momento, referimos alguns resultados obtidos mediante entrevista com sujeitos de uma escola da mesorregião Serrana, tendo em conta o papel da eleição e os sentidos que atribuem à sua prática.² O Quadro 1 equivale a um exercício de síntese desses resultados.

Quadro 1 - Caracterização do papel da eleição de diretores pelos sujeitos entrevistados

Sujeito	Papel da eleição de diretor	Naturalização ou resistência ao sistema?
Professora A	Romper a indicação	Abrir à escola à comunidade
Mãe A	Via mais democrática de escolha	Possibilidade de os sujeitos escolherem
Estudante A1	Permite escolher alguém que tome decisões certas	Possibilidade de os sujeitos escolherem
Estudante A2	Permite escolher alguém capaz de elevar a qualidade do ensino	Possibilidade de os sujeitos escolherem

Fonte: entrevistas com os sujeitos do Município A (2018).

A partir das entrevistas, percebemos que há aparências de partilha de poder, até mesmo porque os sujeitos ressaltaram a ação das majorias no sentido de fazer a escolha do diretor, embora a importância do mecanismo tenda a se restringir a apenas o momento da eleição, sem que seja possível captarmos a ideia de resistência ao sistema nas respostas obtidas. Por outro lado, assim como entende Mendonça (2001), tomar a eleição como mecanismo mais radical de democratização da escola constitui uma prática um pouco distante das realidades escolares. Ao menos nessa instituição do Município A, os sujeitos manifestaram em suas respostas limites para uma democratização que aqui situamos no plano contra-hegemônico, o que dá mostras de que, por mais que o plano formal-institucional esteja arquitetado para iluminar experiências de democratização, ele não constitui garantia de que tais experiências ocorram efetivamente nas escolas.

² Em termos de delimitação do campo empírico do estudo ao qual se filia este trabalho, dois municípios catarinenses foram pesquisados. A definição deles decorreu do processo de análise de documentos que constituiu a base do plano formal-institucional, este que, na nossa leitura, indicia uma orientação do projeto de democratização local. Neste trabalho, no entanto, apresentamos alguns dos resultados referentes a um dos municípios selecionados.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ainda que não seja possível esgotar os elementos aparentes e essenciais acerca da gestão democrática e da eleição de diretores escolares, consideramos que os documentos legais oferecem uma leitura do tema e do objeto pesquisados e sinalizam indícios de projetos locais de gestão democrática em que o mecanismo da eleição possa, ou não, ter centralidade. Todavia, os sentidos da prática eletiva para os sujeitos entrevistados tendem a restringir a ação das majorias ao momento específico de escolher um dirigente para o cargo, o que se distancia da perspectiva de contrapor-se à democracia capitalista.

Em termos da democracia capitalista, importa ressaltar a influência do neoliberalismo no país, que despontou na década de 1990, corroborando interesses de uma classe específica, bem como a lógica empresarial. Na esteira disso, segundo anota Paro (2018, p. 124, grifo do autor), “no caso da administração escolar, constata-se uma verdadeira ‘fúria gestonária’ que procura aplicar na escola e em sua gestão, cada vez mais estritamente, os métodos e técnicas da empresa tipicamente capitalista.” Portanto, a democracia capitalista apresenta limites e obstáculos para a democratização da gestão da escola que não se situe na perspectiva de naturalizar a ordem social vigente.

REFERÊNCIAS

- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 77-96.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MARX, E.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2017.
- MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 75, p. 84-108, ago. 2001.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PARO, V. H. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

(IM)PRESSÕES DE LEITURA: DISCURSO E LINGUAGEM NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NO CÁRCERE

Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset
Universidade do Oeste de Santa Catarina
Universidade Federal de Santa Catarina
professora.rossaly@gmail.com

Eixo temático 1: Práticas Escolares

1 INTRODUÇÃO

Esta comunicação compartilha pesquisa de doutorado em andamento, intitulada *Remição da pena pela leitura: o discurso da leitura na ascensão à liberdade*. A fundamentação teórica é a Análise do Discurso de escola francesa e este estudo se propõe a analisar as condições de produção da Lei de Execução Penal (BRASIL, 2011), a Recomendação n. 44 do Conselho Nacional de Justiça (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2013) e os princípios orientadores das Diretrizes Nacionais para a Educação em Estabelecimentos Penais (BRASIL, 2010). O ponto de partida é o Projeto de Extensão do curso de graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Direito e Cárcere – Remição pela Leitura e os privados de liberdade do Presídio Regional de Xanxerê/SC, projeto que busca amalgamar as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão e contribuir com a cidadania. Os acadêmicos entrevistam apenas participantes do projeto - em sintonia com o perfil de escolarização dessa população prisional - e observam se o entrevistado demonstra compreensão do conteúdo da obra de literatura lida. Em relatório escrito, sugerem, ao Poder Judiciário, se o presidiário deverá ou não ser beneficiado com a remição de dias da pena. Analisa-se discursivamente: i) os marcos normativos para a Educação em Prisões no Brasil, especificamente no que concerne à remição da pena pela leitura; ii) os alunos tomadores da leitura e os apenados, buscando-se compreender a possibilidade de subjetivação – como ocorre a inscrição dos sujeitos e quais aspectos linguísticos são mobilizados. Pela análise da materialidade linguística do *corpus*, há indícios de que as leituras podem contribuir tanto com os acadêmicos quanto com os apenados, pois, das leituras emergem marcas de subjetividades: em questão estão os envolvidos no projeto – aqueles que estão fora e aqueles que estão dentro do sistema carcerário.

O tema desta pesquisa é a leitura como forma de remição de pena de privados de liberdade. E, para desenvolvê-lo, lanço mão, como ponto de partida, da ancoragem teórica da Análise do Discurso (AD) de vertente francesa, a fim de construir um percurso que busca compreender os efeitos de sentido e o funcionamento discursivo dessa leitura, cujo foco analítico recai, de um lado, nos processos de subjetivação dos sujeitos encarcerados, em espaço de exclusão social e, de outro, dos sujeitos mediadores da leitura, estudantes do curso de graduação em Direito. Analiso o processo das condições de produção desses gestos de leitura no âmbito do sistema prisional brasileiro e efeitos dessas leituras sob esses sujeitos, intramuros e extramuros da prisão.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Ao pensar acerca da relevância social do tema, uma estatística me inquieta: o último Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN (BRASIL, 2018), em junho de 2016, apresenta uma população carcerária no Brasil de 726.712 pessoas privadas de liberdade. Uma década antes, em 2006, havia cerca de 300 mil presos e, portanto, esses dados apontam que a população carcerária brasileira aumentou em mais de 100%, nesse período. Esses números me impulsionaram e me motivaram a este trabalho, pois, o Brasil é o território com a terceira maior população carcerária do mundo, atrás apenas dos Estados Unidos e da China, conforme o Centro Internacional de Estudos Prisionais (ICPS), do *King's College*, de Londres, na Inglaterra (WORLD PRISON BRIEF, 2019). No tocante à estatística nesse relatório do INFOPEN e que toca na questão da leitura, tema da minha pesquisa, é sobre a escolaridade dos privados de liberdade no Brasil: 0% concluiu o Ensino Superior, somente 9% dessa população carcerária possui o Ensino Médio completo e o percentual de 51% desse contingente não possui o Ensino Fundamental completo. São números que apontam para a importância de se pesquisar sobre a relação da leitura e desse sujeito que se põe a ler no cárcere, buscando compreender o discurso que está em jogo nesse espaço e que se constitui nesse cenário, indagando qual a necessidade que está implicada nesse tema. Por que ler pode reduzir a pena? Será que ler modificaria esse sujeito e poderia inclusive fazer sua pena reduzir?

Nesse processo da construção da tese, fui materializando reflexões, instaurando questionamentos. Como funciona a prisão? Para que serve a prisão? Minhas inquietações encontraram ancoragem em Michel Foucault, autor que parte de provocações para formular reflexões sobre o discurso no binômio saber e poder. Em sua obra *Vigiar e Punir: nascimento das prisões* (2014), o autor registra que “a prisão é a região mais sombria do aparelho da justiça” (FOUCAULT, 2014, p. 249) e, por mais paradoxal que pareça ser, já que a prisão é peça essencial no conjunto das punições, marca um momento importante na história da justiça penal: “seu acesso à humanidade” (FOUCAULT, 2014, p. 223). O que estaria em jogo no dizer de Foucault com os termos “acesso à humanidade”, uma vez que o nosso imaginário desse espaço de punição leva-nos muito mais a um lugar de desumanização, em que sujeitos ficam presos atrás de grades, ao que poderíamos compará-los a animais à mercê de seus donos e privados de poderem comandar suas próprias ações. Numa tentativa de resposta, entendemos que o autor assinala o nascimento da prisão com o fim dos suplícios do corpo e a obviedade da prisão se fundamenta na forma simples da privação da liberdade no suposto papel de aparelho para transformar indivíduos. Dito de outro modo, não atingir mais o corpo pelo suplício, mas, atingir a alma¹ pelo corpo preso, dominado, domesticado, docilizado. Com o nascimento da prisão, a perda da liberdade seria um castigo igualitário, ou seja, todos os condenados receberiam, em tese, a mesma punição - diferente das punições atribuídas aos criminosos da Europa, entre os séculos XVII e XVIII, quando dos suplícios corporais. Em geral,

¹ A alma, não como essência metafísica do corpo ou divina, ou como entidade abstrata do homem, mas como instrumento construído historicamente, enquanto exercício de poder, em constante embate e produção de significações, sentidos e subjetivações. A alma em Foucault (2014, p. 33) surge como instrumento de atuação dos poderes/saberes sobre o corpo, no processo de constituição do corpo histórico dos sujeitos. Na visão foucaultiana, a alma é elemento focal diretamente produzido junto ao exercício de saber/poder sobre o corpo.

a prisão serve para não servir para ninguém. O sujeito não deseja ser preso para se redimir, para se formar, para aprender uma profissão. Pensar discursivamente me fez compreender que a prisão não funciona porque ela tem de ser ruim em sua essência para que ninguém queira ir para lá. E na minha posição-sujeito de analista de discurso fui atravessada pela instabilidade do fazer científico: o projeto de extensão da Universidade, mote desse estudo, vai na contramão desse pensar... Se a AD engendra um fazer científico, portanto, objetivo, pode causar intervenções na formação social.

O percurso analítico desta tese procura responder à questão que norteia todo este trabalho, e que visa a entender como se dá o processo de leitura no cárcere sob as regras da Lei. O que a leitura como instrumento legal de redução da pena no sistema judiciário produz como efeito dos gestos de leituras a que são submetidos os sujeitos desse processo a saber, o sujeito-leitor privado de liberdade e no sujeito-leitor estudante de Direito, este mediador da leitura daquele? Antes mesmo de vislumbrar uma direção de resposta a esta pergunta, outras fazem-se também importantes: O que é leitura no cárcere? O que pode ser lido no cárcere? Qual leitura possui validade no cárcere? E, sobretudo, qual a materialidade da leitura?

Para responder à questão norteadora e seus desdobramentos, busco problematizar como se constitui o sujeito da leitura em espaço de privação da liberdade, olhando para as condições de produção, para a memória e observando o funcionamento discursivo dos marcos normativos que institucionalizam a remição da pena pela leitura. Nessa esteira, observo aspectos linguísticos mobilizados de modo a produzir uma certa identidade de sujeito prisioneiro, *se e como* essa identificação incide na constituição do próprio sujeito dentro do cárcere. Também me inquieta pensar o que implica ler no cárcere a ponto de fazer a pena de o condenado reduzir? Do outro lado dos muros da prisão, vou indagando sobre a leitura a partir do lugar discursivo daqueles que não estão presos, os discursos dos estudantes de Direito mediadores dessa leitura, estariam em consonância com os discursos dos próprios privados de liberdade?

A hipótese norteadora que formulei sobre a questão desta pesquisa inscreve-se na expectativa de que a leitura no cárcere, a partir da execução desse projeto de extensão, parece levar em conta a possibilidade de transformação desse sujeito pela leitura a ponto de reduzir a pena – aí se tem a constituição de um discurso de transformação do próprio sujeito pela leitura. Dito de outro modo, de um lado o sujeito-leitor privado de liberdade lê em busca do prazer da leitura e não apenas pela redução da pena e, de outro lado, o sujeito-leitor estudante de Direito, mediador dessa leitura, também lê pelo prazer da leitura e pela consciência de ampliação do conhecimento e não apenas para cumprir um aparato legal e burocrático de concessão de bolsa de estudo. Pelas leituras, esses sujeitos-leitores são interpelados pela heterogeneidade de saberes e de reflexões suscitadas pelas obras lidas.

Nesta pesquisa, proponho-me a analisar discursivamente os efeitos de sentido da leitura como remição da pena no âmbito judiciário e compreender como se constituem nesse processo os sujeitos que dela participam, sujeito-leitor privado de liberdade e sujeito-leitor mediador da leitura.

Quando se propõe a uma análise na perspectiva da Análise do Discurso, a metodologia do gesto de interpretação é construída no batimento entre o dispositivo teórico com a construção do dispositivo analítico. Assim, com a compreensão de que a metodologia para analisar o discurso não tem como ser facilmente calculada, que é um espectro, um guia, considerando a hipótese que

mobilizou esta investigação, efetuei o levantamento dos documentos pertinentes e disponíveis acerca da questão, procedendo-se à constituição e à delimitação do *corpus* desta pesquisa que se configura pelo conjunto de documentos institucionais legais relativos à remição da pena pela leitura e por entrevistas efetuadas pela pesquisadora com apenados e com acadêmicos participantes do projeto.

4 (IN)CONCLUSÕES

Muito embora esta pesquisa ainda esteja em andamento, já é possível tecer algumas reflexões acerca das (im)pressões da leitura efetuada tanto pelos privados de liberdade quanto pelo sujeitos estudantes mediadores dessa leitura. Pela análise das entrevistas efetuadas, pode-se depreender que, conforme Orlandi (2011, p. 207), um direito pode ser uma resposta às faltas produzidas pelo próprio sistema, podendo ser o direito de ler para remir a pena uma forma de remediar a falta de escolaridade daqueles que se encontram à deriva social, talvez uma forma de tentar remediar a exclusão social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 2**, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 mar. 2019.

BRASIL. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jul. 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jun. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 7 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN Mulheres**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2018. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf. Acesso em: 27 abr. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Recomendação nº. 44**, de 26 de novembro de 2013. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=1235>. Acesso em: 22 fev. 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

WORLD PRISON BRIEF. Disponível em: <http://www.prisonstudies.org/country/brazil>. Acesso em: 21 maio 2019.

O TRATAMENTO DADO A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE O PERCURSO DA ELABORAÇÃO DA BNCC

Ana Paula Dal Santo

Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó
anadalsanto@gmail.com

Maíke Elize Techio

Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó
maikeelize@gmail.com

Eixo temático 1: Práticas Escolares

Ao integrar a Educação Básica, como proposto no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases, as instituições de Educação Infantil passaram oficialmente a ter como finalidade o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe uma formação indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe subsídios para ampliar seus saberes (BRASIL, 1996, p. 14).

A Educação Infantil torna-se então um espaço privilegiado na promoção de interação das crianças, e a partir daí apresenta a necessidade de refletir sobre suas políticas e práticas educacionais. Torna-se necessário a construção de um currículo articulado as especificidades desta etapa, possibilitando experiências de aprendizagens significativas para as crianças.

A Base Nacional Comum Curricular na sua versão final trata desta etapa a partir dos eixos estruturantes - interações e brincadeiras - definindo seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados às crianças (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se). Considerando esses direitos são definidos cinco campos de experiências, para os quais são estruturados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos de faixas etárias: de zero a 1 ano e seis meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Sabe-se que a BNCC da Educação Infantil nem sempre teve este tratamento e organização que aparece na última versão, e dessa forma temos como objetivo deste estudo analisar o tratamento dado à etapa da Educação Infantil durante o percurso da elaboração da BNCC, assim como responder algumas questões norteadoras do estudo. Neste percurso faremos algumas considerações a cerca do tratamento dado a Educação infantil nos ciclos de construção da BNCC.

Buscando atribuir sentido a discussão proposta nesta pesquisa, delineamos a investigação a partir de aportes metodológicos da pesquisa qualitativa, com levantamento de dados bibliográficos e documentos oficiais, além de pesquisa na web e sítios na internet, coletando dados por meio de textos e materiais que já foram publicados. Elencamos como método de pesquisa a análise de conteúdos que nos possibilita a descrição, compreensão e interpretação dos materiais encontrados.

Considera-se que o método é um passo importante na produção de conhecimento, é através dele que o pesquisador poderá encontrar as respostas das suas perguntas. Dessa maneira, as questões norteadoras da investigação são: A BNCC dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil?; Quais mudanças o documento pode trazer com a organização

das aprendizagens em campos de experiências?; Na concepção da Base, a criança é considerada o centro do currículo?

De acordo com a Versão Zero da BNCC, a etapa da Educação Infantil não é contemplada na sua especificidade. O documento foi direcionado para os últimos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e suas modalidades, buscando atender o que está definido no texto Constitucional: *o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*.

De maneira geral o documento compreende que o currículo e a ação educativa deverão estar pautados em saberes, conhecimentos, vivências, experiências e atitudes.

O conhecimento, entendido como as compreensões produzidas pelo homem em diferentes contextos, espaços e tempos, sobre si mesmo e sobre as suas relações com as ciências, as normas, os padrões e as regulações sociais ganham a possibilidade, quando elaborados na intencionalidade da educação escolar, de constituírem-se como saberes apropriados pelos estudantes. Tomados em sua processualidade e historicidade os conhecimentos ganham significação ao dialogar com saberes já incorporados, sejam os das vivências cotidianas, sejam os das experiências escolares anteriores possibilitando a reorganização do pensamento. Esse diálogo se faz nas experiências curriculares que, ao serem orientadas por finalidades educativas, deverão ter em conta que os sujeitos destas etapas de ensino constituem-se numa população heterogênea, portadora de vivências, valores, expectativas e que respondem por papéis diferenciados na sociedade. Esta multiplicidade de situações é fonte de enriquecimento das propostas curriculares e dos arranjos institucionais que viabilizam a realização do processo formativo em sua integralidade. O conhecimento, tomado como a matéria-prima do currículo, ganha significado no processo formativo quando vivências e experiências possibilitam novas atitudes dos estudantes no modo destes se situarem no seu espaço imediato, na sua relação com a escola, com seus pares, com o universo mais amplo e com o próprio conhecimento. (BRASIL, 2013).

Nessa mesma versão Zero reforça o que a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2009 já definem em relação à criança ser um sujeito de direitos. Mesmo não fazendo referência direta a etapa da Educação Infantil, para estabelecer o que se constitui um direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, o documento toma por base os pressupostos da Educação Básica, as características e necessidades dos sujeitos a quem ele se destina e as compreensões da aprendizagem e do desenvolvimento, que no âmbito do currículo se expressam na construção, validação e reconstrução de conhecimentos, saberes, vivências, experiências e atitudes.

No ano de 2014 a equipe técnica responsável pela elaboração da BNCC apresentou a versão preliminar dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento da Educação Básica. Esses direitos deverão orientar a elaboração da proposta curricular a ser formulada pelas redes de ensino e suas escolas. Assim, ficou definido que o estudante da Educação Básica teria direito a: 1. Reconhecimento das práticas culturais; 2. Valorização dos saberes; 3. Linguagens; 4. Preservação de patrimônios; 5. Formação e atuação política; 6. Integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura; 7. Apropriação de conceitos e procedimentos; 8. Historicidade; 9. Reflexão crítica; 10. Cuidado de si; 11. Autonomia frente a situações-problema; 12. Atuação consciente; 13. Integração de interesses e motivações; 14. Compreensão da centralidade do trabalho.

Na organização da Versão 1 observa-se que os 14 direitos de aprendizagem descritos na Versão Zero, organizados como objetivos fundamentais para o percurso de aprendizagem

e desenvolvimento dos sujeitos da Educação Básica, se mantém. Assim, a escola não é a única instituição responsável por garantir esses direitos, mas tem um papel importante para que eles sejam assegurados aos estudantes. Entende que a organização dos componentes curriculares deve ser de forma articulada e progressiva, porém diferentemente da Versão Zero a organização das áreas de conhecimento não aparece mais de maneira interdisciplinar, dando ênfase à divisão por disciplinas curriculares.

A etapa da Educação Infantil compreende que, para uma escola que atenda os objetivos de aprendizagem, precisa constituir um ambiente acolhedor em que cuidados e convívio promovam a socialização, o estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança, juntamente com atividades que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento. Para isso o brincar em suas diversas manifestações deve ser contexto promotor do conhecimento de si, do outro e do mundo, em interações amistosas que levem em conta as culturas da comunidade.

Na Versão 1 para todas as etapas de ensino os objetivos de aprendizagem são apresentados a partir das quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), tendo como referência os campos de experiências potencializadoras das relações das crianças com múltiplas linguagens e conhecimentos.

No que se referente à etapa da Educação Infantil reforçam-se os três princípios (ético, político e estético), propostos nas DCNEI, que devem guiar o projeto pedagógico da unidade escolar. A partir do entendimento de como as crianças aprendem, ou seja, convivem, brincam, participam, exploram, comunicam e conhecem, seis grandes direitos de aprendizagem, decorrentes daqueles apresentados nos princípios orientadores da BNCC, devem ser garantidos. São eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Comunicar e Conhecer.

Para atender os direitos de aprendizagem a prática pedagógica deve ser pautada em experiências de aprendizagem que serão organizadas em Campos de Experiências, isto é, conjuntos formados considerando alguns pontos de convergência entre os elementos que os orientam. Constatamos que pela primeira vez nos documentos elaborados há referências aos Campos de Aprendizagem, que aparecem com o objetivo de constituir uma escola que respeite a especificidade das crianças que estão chegando nesse espaço institucional.

Os campos de experiências nesta versão são denominados: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e imagens; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os objetivos de aprendizagem foram definidos a partir dos direitos de aprendizagem (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Comunicar e Conhecer) não havendo separação por faixas etárias.

Na Versão 2 da BNCC observamos que os objetivos de aprendizagem se organizam em três subgrupos etários: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Destacamos que acerca da subdivisão das crianças, que esta não se sustenta teoricamente nem epistemologicamente. Essas categorizações (bebês, crianças bem-pequenas e crianças pequenas), destituem da compreensão de totalidade dos processos infantis, o que demarca retrocesso político educacional no que se refere à pretensão de um projeto de educação integral e integrada das crianças.

Já na Versão 2 e 3 do documento, estas nomenclaturas das faixas etárias se apresentam de forma diferente. Enquanto a Versão 2 divide os objetivos de aprendizagem por bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, na Versão Final a organização está pautada por idades.

Em relação a proposição dos campos de experiências, em nenhum momento os cinco campos de experiência remetem a organização em área de conhecimento. Na Versão 3, transformam-se dois dos campos de experiência em áreas relacionadas à linguagem oral e escrita e outra ao numeramento, o que desconstrói a lógica inicial dos campos de experiência.

Na Versão 3 há uma mudança na denominação do campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que passa a se denominar “Oralidade e escrita”. A mudança foi uma das principais polêmicas do documento enviado ao Conselho Nacional de Educação em 2017 e motivo de divergência entre especialistas da área. A fala e a escuta que foram resumidas em “oralidade”, seriam atividades que além do dito, também incluiriam o presumido, as expressões corporais e o contexto enunciativo. A escrita também seria uma articulação de um processo complexo e o título inicial de “escuta, fala, pensamento e imaginação” teria a finalidade de evidenciar a constituição da linguagem e do pensamento.

Outro ponto que gerou discussões e preocupação é o fato de que este campo assuma um papel de preparação para o ensino fundamental. De acordo com a Versão 2 do documento, a imersão na cultura escrita deve partir do que a criança conhece, das suas curiosidades, instigando-a a pensar, a formular hipóteses sobre a escrita, a dialogar com seus pares e com os adultos sobre essas curiosidades e a participar de situações de leitura e de escrita.

A Versão Final da BNCC dá ênfase à separação do conhecimento a partir das simples alterações dos nomes dos campos de experiência e do modo como colocou os objetivos. Essa ideia de fragmentar o conhecimento é uma invenção de muitos séculos e que para as crianças não faz nenhum sentido. De acordo com diferentes autores os bebês e as crianças pequenas não constroem e elaboram o conhecimento a partir da compartimentação, mas sim a partir do todo.

No entanto o trabalho que vem sendo realizado em relação ao currículo é respaldado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2009. Nele, há o entendimento que esse documento fosse organizado em dois eixos (interações e brincadeiras), que o cuidado com as crianças e a educação precisam estar interligados nas práticas pedagógicas. Na BNCC, essas noções continuam, mas existe uma maior ênfase sobre o processo pedagógico nos momentos de cuidado dos adultos com os pequenos, inclusive para as crianças que frequentam a creche.

Neste estudo é preciso reconhecer que na etapa da Educação Infantil houve avanços significativos, mesmo com inúmeras críticas ao documento, reconhecemos que o tratamento dado a Educação Infantil está contemplando os seus direitos de aprendizagem das crianças. Outro ponto positivo, é que nunca se ouviu falar tanto em Educação Infantil como nos últimos três anos, e isto se deve em função dos movimentos de organização da BNCC.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 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. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão 1. Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão 2. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão 3 – Final. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Zero. Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2009.

PNAIC: FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROPOSTA DE SOCIALIZAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS

Raquel Catarine Grebinsky
Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Concórdia
raquelgrebinsky@gmail.com

Eixo temático 1: Práticas Escolares

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa refletir acerca da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa firmado entre Governo Federal, estados e municípios para assegurar o direito que todas as crianças têm de serem alfabetizadas.

O surgimento de novas políticas públicas voltadas à formação continuada de professores, em especial o PNAIC, fazem refletir sobre a efetivação das ações propostas do programa durante os encontros, onde diferentes experiências são relatadas destacando as vivências de sala de aula de professoras que atuam em classes do ciclo de alfabetização, estas, discorrem sobre percepções, conceitos, reflexões sobre o trabalho com crianças inseridas neste ciclo.

2 PNAIC COMO POLÍTICA PÚBLICA

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário firmado pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, o que muda atualmente com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que determina que a alfabetização deverá ocorrer até o final do segundo ano do ensino fundamental.

Para a conquista desse objetivo, as ações do Pacto compuseram-se de um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, concedidos pelo Ministério da Educação, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações foram complementadas por outros três eixos de atuação: Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Controle Social e Mobilização.

3 O PACTO COMO PROPOSTA DE SOCIALIZAÇÃO

A formação continuada como política nacional é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente. Logo, a formação se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente, constituindo o quarto eixo do PNAIC.

No que diz respeito à Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, foram estabelecidos conteúdos que favorecem o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação voltados para a evolução da qualidade do ensino no processo de alfabetização.

Ao falar sobre a importância da formação para professores, Nóvoa (2011, p. 60) reforça a importância de se compartilhar conhecimento, afirmando que: “[...] é da dúvida que nasce o melhor de cada um de nós. Partilhemos, pois, as nossas dúvidas, as nossas hesitações, as nossas dificuldades. É o diálogo com os outros que nos faz pessoas. É o diálogo com os colegas que nos faz professores.”

De acordo com Nóvoa (2011), é necessário tomar medidas para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores. Dentre as medidas, destaca a articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Outra medida refere-se à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas. Além disso, reforça a importância de valorizar o professor reflexivo e a formação de professores para a investigação. Outra medida importante que apresenta é o desenvolvimento e o incentivo das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores.

A metodologia proposta para os encontros do PNAIC, visando à formação continuada de professores que fazem parte do ciclo de alfabetização tem sido de fundamental importância para constituir momentos de aprendizagem significativa entre docentes conhecedores da “causa”, considerando que nossas bases curriculares atuais preveem uma padronização neste ciclo que está distante das reais práticas de sala de aula.

No entanto, nota-se que os encontros de formação do PNAIC auxiliam os docentes participantes a buscarem, de uma certa forma, um ponto de equilíbrio em suas práticas, compartilhando intenções pedagógicas relacionadas às dificuldades de aprendizagem, principalmente as que estão focadas na leitura e escrita, juntamente com as experiências compartilhadas pelos demais colegas, que por vezes, vivenciam as mesmas angústias associadas à alfabetização de crianças. No ano de 2014, foram distribuídas no âmbito do PNAIC obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos, dicionários, tecnologias educacionais e conjuntos de materiais voltados para alfabetização. A quantidade de materiais disponibilizados às escolas foi calculada com base no número de turmas de alfabetização, possibilitando maior acesso aos materiais por professores e alunos.

Os materiais do PNAIC são utilizados como referência na formação continuada de professores e nos primeiros anos do Ciclo de Alfabetização, sendo considerados suportes fundamentais no desenvolvimento do trabalho docente.

4 CONCLUSÕES PRELIMINARES

Ao participar do PNAIC nota-se a ansiedade dos professores participantes em pensar e elaborar estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem sanar as dificuldades dos alunos nas mais diversas necessidades e que contribuam para os avanços nos processos de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização. Os encontros, são momentos únicos, onde se percebe que as escolas, através do envolvimento e comprometimento de seus professores, se tornaram espaços mais alegres, com aulas atraentes, dinâmicas e envolventes.

De acordo com as professoras participantes, os alunos puderam aprender vivenciando a ludicidade, e os docentes, por sua vez, puderam teorizar suas práticas ressignificando saberes, fortalecendo as práticas pedagógicas, tudo isso a partir das práticas que foram socializadas durante os encontros.

Para que essa socialização se torne significativa, os professores precisam ser encantados nos encontros do Pacto com as práticas de seus colegas, desta forma, as ações assim solidificam e motivam novas boas práticas. A formação docente em espaços coletivos onde os profissionais da educação possam trocar experiências, repartir inquietações e multiplicar boas práticas na escola contribuem para uma educação onde a escola seja um bom lugar para a criança estar, aprender, conviver e compartilhar saberes e alegrias. É um gratificante estar inserida numa ação que além de reflexiva é também transformadora sobre aprendizagem, sobre educação, enfim, sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

DOS SANTOS, M. A. PNAIC: de professor para professor – o resgate das boas práticas na escola. Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta – RS, v. 2, n. 1, p. 94-95, dez. 2014. ISSN 2595-1386. Disponível em: <http://www.exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/view/82>. Acesso em: 26 maio 2019.

NÓVOA, A. **O regresso dos Professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E PERFORMATIVIDADE: IMPLICAÇÕES NA ATUAÇÃO DOCENTE

Silmara Terezinha Freitas

Universidade do Oeste de Santa Catarina
silmara.fisica@gmail.com

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Universidade do Oeste de Santa Catarina
malu04@gmail.com

Diego Palmeira Rodrigues

Universidade do Oeste de Santa Catarina
diegopalmeirarodrigues@gmail.com

Eixo temático 1: Práticas Escolares

1 INTRODUÇÃO

A implantação de políticas educacionais configura-se por um modelo de gestão alinhado a avaliações padronizadas, de aferição do rendimento dos sistemas de ensino em todas as esferas das práticas docentes. Por meio dessas avaliações, espera-se um determinado comportamento dos docentes, que resulta em ações concernentes às políticas empreendidas. Esses comportamentos, modelados por meio de uma cultura comum, respondem pelo conceito de performatividade.

Ball (2010, p. 38) explica esse conceito como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação [...] sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança.”

Esse fenômeno performático entrou de forma devastadora na educação. Não se sabe ao certo quando isto aconteceu, talvez desde a escola jesuítica, sem concorrência a princípio, pelo menos no Brasil colônia, entretanto, com padrões de performance bem definidos impostos pela coroa portuguesa. Mas, não podemos negar que hoje está mais incisiva do que jamais esteve, nas práticas impostas pelo Estado, através de exames cujos resultados, transformados em índices e indicadores de escolas e sistemas de ensino, muitas vezes focalizam a competição e o desempenho dos docentes.

Quanto ao desempenho, cabe mencionar que não apenas a educação básica está inserida nesta realidade, mas também a educação superior, então outro aspecto que sai dos bastidores para se tornar o protagonista da história das instituições de ensino superior, é o produtivismo acadêmico. Segundo Vázquez (2015, p. 2)

Problemas, programas, políticas, investigación (PPPI), propuesta como una estrategia para tratar de abatir o atenuar cuestiones relacionadas con el productivismo; a la vez, se crean condiciones para la influencia o el uso de la investigación en las prácticas educativas y sociales y se favorece el compromiso con los usuarios de la investigación.

Neste sentido afirma, este autor, que o produtivismo, quando distorcido, é uma prática prejudicial das políticas que são reproduzidas nas universidades. Enfatiza que a estratégia proposta visa contribuir para que a realização dos trabalhos produzidos corrobore para uma melhor compreensão dos problemas educacionais e sociais, aproveitando a quantidade de informações especializadas existentes e complementando-as com a experiência dos atores envolvidos.

Todavia, por vezes o que a realidade demonstra é a competitividade enraizada no funcionamento das instituições de ensino superior. Em relação à pós-graduação, por exemplo, as exigências e os critérios de avaliação da Capes¹ repercutem em um crescente individualismo, resultante da disputa por publicações, bolsas e financiamento. O reflexo se dá tanto na intensificação e na precarização do trabalho do pesquisador, como no enfraquecimento do sentimento de pertencimento a um coletivo.

Diante disso, é objetivo deste texto empreender um estudo sobre as relações entre a cultura da performatividade e o produtivismo nas políticas de avaliação em larga escala na educação básica e no ensino superior.

O procedimento metodológico adotado constitui em estudo bibliográfico da literatura especializada da área da educação e que trata especificamente de fabricações individuais ou coletivas que atendem a uma sociedade capitalista.

2 CULTURA PERFORMATIVA NA ATUAÇÃO DOCENTE

No pacote de reformas implementado pelo governo brasileiro nas últimas décadas, e aqui nos referimos especialmente às da década de 1990 em diante, está o interesse em modelar a prática docente para que possa atender às necessidades emergentes do capital. Nessa direção, as políticas de avaliação em larga escala protagonizadas servem também ao propósito de forjar um modelo de atuação alinhado a essa perspectiva. Nesse processo, há um aumento da responsabilização pelos resultados e uma diminuição da autoria e autonomia do professor. Resultado disso é a construção de uma cultura performática do professor.

Falando em autonomia e neste ponto estamos nos referindo especificamente ao ensino superior, fazemos menção a Santos e Filho (2012, p. 76) onde afirma:

A autonomia é apenas um instrumento conferido à universidade para que ela possa melhor desempenhar a sua missão. Esta formulação deixa óbvio o nosso entendimento de que a autonomia não é um estatuto para sempre adquirido pelas universidades, antes deve ser permanentemente escrutinado pela comunidade, cujas regras elas se devem considerar vinculadas e a cujos desígnios devem, em última análise, responder.

Desta forma de acordo com o que enfatiza o autor, é indispensável compreender que a presença da autonomia tanto para ensinar, quando para pesquisar/produzir e disseminar o

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados do país.

conhecimento, bem como para o funcionamento harmônico das universidades, é fundamental para o integral cumprimento das suas missões.

Infelizmente, a performatividade ligada ao produtivismo bem como atrelada às avaliações padronizadas de “qualidade” leva à domesticação, e ocorre por meio de performances padronizadas influenciadas pela forma como fabricamos a nós mesmos. No que tange ao campo educacional, Ball (2010, p. 44) defende que “[...] o que importa é a efetividade das fabricações no mercado ou para as inspeções, bem como a ação que elas exercem sobre e dentro da organização – seu impacto transformador.” Assim, a cultura da performatividade pode influenciar a forma como o professor pensa a si mesmo e a seu trabalho.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para muitos profissionais da educação, a ideia de ser “vigiado” constantemente gera insegurança ontológica (BALL, 2001),² pois a padronização na maneira de avaliar impõe regras e metas que devem ser cumpridas a todo custo, eliminando muitas vezes as boas práticas do professor. É o que Peroni (2013, p. 240) chama de “mercadorização de tudo”, pois o fruto desse trabalho também é uma mercadoria, já que apenas os números é o que interessam.

Não há como negar que a performatividade é sedutora, bem como o produtivismo acadêmico é importante e necessário. Quem não gostaria de estar no topo e ser reconhecido pelo seu trabalho. Opa! “Seu trabalho”? Quando tudo o que se fez foi replicar mecanicamente um procedimento! Sim, pois

Dentro do quadro da performatividade, acadêmicos e professores são representados e encorajados a pensar sobre si mesmos como indivíduos que calculam a si mesmos que agregam valor a si mesmos, que melhoram sua produtividade, que vivem uma existência de cálculo. Eles devem se tornar sujeitos empreendedores que vivem suas vidas como um *empreendimento do eu*. (ROSE, 1989 apud BALL, 2010, p. 51).

Estudos de Assunção e Oliveira (2009, p. 366) apontam para o adoecimento dos docentes em vista da necessidade de buscar desmedidamente resultados educacionais e profissionais não estimados por ele e externos aos muros da escola.

Destacamos que os desafios para o Brasil são grandes no que tange à educação e que é preciso sim (re) pensar a maneira como a educação é concebida e praticada, pois a classe docente se confronta com uma elevada pressão derivada de complexas exigências no desempenho da sua atividade profissional.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, ago. 2009.

² Estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Como seremos avaliados?

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-56, 2010.

PERONI, V. M. V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, 2013.

SANTOS, F. S.; FILHO, N. de A. **A quarta missão da Universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília, DF: Ed. UnB; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

VÁZQUEZ, J. M. El productivismo o la sobredimensión del *paper* como meta final de la investigación. **Sinéctica**, Tlaquepaque, n. 44, p. 1-18, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100007. Acesso em: 14 jan. 2018.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O MERCADO DE TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE: BREVE ANÁLISE

Roseli Ana Fabrin

Universidade do Oeste de Santa Catarina
roselifabrin@hotmail.com

Valmir de Jesus Pinto

avalmirpinto@hotmail.com
Universidade do Oeste de Santa Catarina

Eixo temático 1: Práticas Escolares

1 INTRODUÇÃO

Este estudo enfoca as políticas educacionais diante do mercado de trabalho e tem por objetivo analisar o discurso presente em documentos nacionais e internacionais, contextualizando as mudanças ocorridas a partir de 1990.

Há décadas, o Brasil traça metas e ações ambiciosas na área da educação, com políticas públicas educacionais voltadas a projetos políticos pedagógicos, planejamento básico, estabilidade profissional, erradicação do analfabetismo e enfrentamento da evasão escolar expressiva, para que, dessa forma, seja oferecido acesso e a permanência, bem como uma educação com qualidade.

Nos anos 90, o Brasil assumiu, na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, o compromisso de erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental perante a comunidade internacional. A partir desse momento, novos desafios são projetados na educação.

Com a Lei 9.394/96, que estabelece diretrizes e bases para a Educação Nacional (LDB), muitas reformas educacionais foram realizadas, impulsionadas por exigências de mercado, devido à expansão das relações comerciais internacionais e à necessidade de qualificação profissional para atuar no mercado de trabalho.

Saviani (1992, p. 75) “utilizou a concepção de natureza humana proposta por Marx e Engels de que o homem necessita produzir continuamente sua existência e que é pelo trabalho que ele age sobre a natureza, adaptando-a às suas necessidades.” É assim que a sociedade se organiza econômica, política e historicamente.

O termo reformas traz a ideia de inovação que legitima as tentativas de reestruturação e organização do poder. As reformas no âmbito educacional ganharam força a partir da crise do Estado de bem-estar, quando ocorreu um reordenamento das políticas sociais, calcadas no contexto de descentralização do Estado e nos critérios de eficiência e qualidade, complementadas com uma paulatina ‘transferência’ das responsabilidades estatais para a comunidade.

Este trabalho resulta de pesquisa de caráter qualitativo e, para o desenvolvimento do estudo, buscou-se bibliografias e documentos oficiais datados a partir dos anos 90. Para Triviños

(2009, p. 73), “o pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade social e do pensamento”. Para análise dos dados utilizou-se a metodologia dialética que se expressa no materialismo histórico.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O MERCADO DE TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE

Segundo Almeida (2001), no Brasil, em especial no caso da educação, destaca a implementação de programas de controle de resultados da performance de alunos e instituições, bem como incremento de parcerias entre Estado e Sociedade.

As políticas públicas visam atender às demandas e interesses, em consonância com as leis, tendo em vista implicações nos orçamentos e aplicação dos mesmos. Segundo Rodrigues (2010, p. 20), há ciclos para elaboração de políticas públicas:

Preparação da decisão política – O governo decide enfrentar um determinado problema e buscar algum tipo de solução para uma situação que produz privação, necessidade ou não satisfação. O problema existe? O Governo deve se envolver nesse problema? De que maneira?

Nos anos 90 do século XX o Brasil passa por uma série de crises, incluindo a inflação alta. A ideia era ter o capital estrangeiro como ajuda para o crescimento econômico e declarar que a economia iria favorecer as empresas nacionais, possibilitando o desenvolvimento e a recuperação de alguns setores em declínio. Houve a necessidade de mudança na educação, ampliando-se a discussão sobre a educação profissionalizante como a única forma de capacitar as pessoas para o trabalho.

A LDB de 1996, em seus artigos 1º e 2º, delibera sobre o desenvolvimento do educando para a qualificação, o mundo do trabalho e a prática social. Na Declaração Mundial de Educação Para Todos afirma que, para ter a qualidade da educação se faz necessário romper barreiras, tratar a educação básica em nível mundial de forma eficaz, promovendo a universalização e a equidade. Pois o desenvolvimento é fruto de conhecimento, instrução e interpretação da realidade.

Nessa época, a formação profissionalizante e tecnológica atribui à educação o papel fundamental para inserção no mercado de trabalho, buscando diminuir os conflitos sociais e as diferenças entre as classes. Pelo Decreto n. 5.622/05, a educação a distância foi inserida como uma metodologia diferenciada que, acompanhada dos recursos das tecnologias da informação e comunicação, possibilitaria a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem.

A Lei n. 12.513/2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, ampliou a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Essa Lei foi alterada pela Lei n. 12.816/2013, que ampliou o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante. A prioridade do Estado foi assegurar acesso e permanência por meio de programas, como o Programa a Aceleração da Aprendizagem, Acorda Brasil, Bolsa Escola, Provão, Enem – Exame Nacional do Ensino Médio e o Censo Escolar.

Cabe destacar que políticas educacionais são ações que partem do poder público e têm por objetivo, ao menos formalmente, o bem comum e o atendimento às demandas sociais, como construção de escolas, programas suplementares, aumento de vagas e educação desde cedo para as crianças. Se, por um lado, beneficiam os alunos, por outro, atendem às famílias, de modo a permitir que os pais tenham a possibilidade de trabalhar para produzir e, ainda, consumir cada vez mais, sempre no contexto da globalização.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho enfoca as políticas educacionais diante do mercado de trabalho, objetivando analisar o discurso presente em documentos nacionais e internacionais, contextualizando as mudanças ocorridas a partir de 1990, referências bibliográficas e os documentos nacionais e internacionais que nortearam a educação e conseqüentemente impulsionaram em face das novas necessidades e demandas geradas pelo desenvolvimento globalizado e a inserção do país no âmbito internacional.

Os resultados do estudo provocam-nos a compreender de forma mais abrangente que as políticas educacionais são implementadas pelos governos principalmente com o intuito de solucionar questões de mercado de trabalho, de acesso e permanência. Entretanto, o Estado tem dado um enfoque maior na atuação profissionalizante, sem a preocupação com a formação integral de qualidade dos sujeitos.

As reformas educacionais das últimas décadas foram elaboradas com critérios estabelecidos para a implantação e o desenvolvimento escolar mediante exigências do mercado de trabalho, tendo como base a pedagogia toyotista, flexibilizando o ensino, e adequando-o às necessidades do mercado. Essas políticas educacionais, implantadas a partir de 1990, obtiveram resultados quanto ao acesso a uma “educação para todos”, deixando evidente a necessidade de uma mudança que visasse à qualidade da educação na formação de um sujeito competitivo para o mercado de trabalho e não necessariamente preparado para o mundo do trabalho.

Enfim, pode-se dizer que essas reformas e as políticas educacionais em curso caminham de acordo com o cenário mundial – econômico, político e social –, buscando suprir necessidades do mundo mercantil, segundo propósitos capitalistas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. V. P. A avaliação da educação superior no contexto das Políticas educacionais. **Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, v. 6, n. 4, 2001.

BRASIL. Lei n. 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. Lei n. 11.195/05, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial Da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2005.

BRASIL. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 2011.

BRASIL. Lei n. 12.816/13, de 05 de junho de 2013. Altera as Leis nº 12.513/11, 8.212/1991 e 6.687/79. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jun. 2013.

REFORMAS De Ensino: Suas Principais Características e Consequências. Lei n. 7.044/82. Blogspot, 29 jul. 2014. Disponível em: http://reformasdeensino.blogspot.com/2014/07/lei-704482_29.html. Acesso em: 20 abr. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PROFESSOR DE LIBRAS: RELATOS DAS MOTIVAÇÕES E SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

Graciele Alice Carvalho Adriano
Universidade Regional de Blumenau
carvalho.graci@gmail.com

Eixo temático 1: Práticas Escolares

1 INTRODUÇÃO

O profissional que atua na profissão de professor intérprete de Libras, segundo as Orientações para o Professor de Língua Brasileira de Sinais, emitido pela Fundação Catarinense de Educação Especial (AMARAL, 2011), contempla as ações do professor surdo ou ouvinte, com fluência em Libras comprovada por exame de proficiência, preferencialmente com formação de nível superior na área de educação. Atuam no desenvolvimento da comunidade escolar para aquisição e aprendizagem de Libras, necessitando conhecer as pesquisas, aspectos culturais, atividades sociais e educacionais das comunidades surdas.

Quadros (2004) propõe que o desempenho da função de professor intérprete de Libras suscita por um profissional para desenvolver os processos cognitivo-linguístico, onde apresentará intenções comunicativas específicas que utilizam de línguas diferentes. O intérprete será o responsável para realizar a tradução da interação comunicativa, influenciando a transmissão e interpretação do discurso. Cabe a esse profissional realizar as escolas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas em Libras, das informações reproduzidas oralmente.

O professor intérprete como mediador das relações entre os professores e a turma, com o aluno surdo, ou seja, realizará a interpretação das explicações do professor regente e especialista na área de conhecimento e das falas dos colegas da turma. Desta forma, o professor intérprete se encontra isento da responsabilidade docente do processo de ensino e aprendizagem referente aos conteúdos em relação ao aluno surdo, ficando a encargo do professor de área as dúvidas conceituais quanto o assunto. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017) referente as competências gerais há necessidade do exercício da empatia, diálogo, desenvolvendo o respeito e promovendo o respeito ao outro, contando com o acolhimento e a valorização da diversidade existente na sala de aula.

Alguns estudiosos refletem sobre o ofício da profissão docente e buscam compreender a função nas tarefas cotidianas realizadas na escola. Inferem sobre a necessidade de se repensar sobre a formação docente, para além da conclusão de um curso de ensino superior. Apresentam sobre certos “saberes” que são necessários para o exercício da profissão, desenvolvidos na formação inicial e continuada dos professores.

As discussões sobre o tema surgiram no âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990, influenciadas pelos movimentos de profissionalização do ensino e as questões relacionadas ao conhecimento dos professores. A intencionalidade visava estabelecer um repertório de conhecimentos para garantir e legitimar a profissão, garantindo uma ampliação quantitativa e qualitativa na área de atuação (TARDIF, 1999).

Tardif (2006) enfatiza que os saberes de um professor se constituem na realidade social por meio de formações, programas, práticas coletivas, disciplinas escolares, mas também pelos saberes dele, de forma individual docente. Categorizou sete saberes essenciais à docência: saber disciplinar, curricular, da experiência, da ação pedagógica, da cultura profissional, cultura geral e da tradição pedagógica. Saberes docentes considerados na “interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo [...] num certo número de fios condutores.” (TARDIF, 2006, p. 16).

As situações que ocorrem em sala de aula suscitam da ação docente posicionamentos que condizem na relação que o profissional estabelece entre as situações educativas do cotidiano, aos saberes que construiu e os que causarão interferência nos julgamentos emitidos aos estudantes e/ou à comunidade escolar. Nóvoa (2009) define aspectos para o “bom professor” construídos dentro da profissão, na combinação entre os elementos científicos, pedagógicos e técnicos, com o auxílio dos professores mais experientes e reconhecidos.

A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada numa escola que compõe a rede estadual de ensino de Santa Catarina, para o procedimento de análise optou-se pela Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011). No espaço escolar há contratação de professor intérprete de Libras e professor instrutor de Libras para o acompanhamento de alunos surdos. Como ensejo da pesquisa pretendemos investigar o processo histórico da escolha profissional e os saberes necessários para a formação docente dos professores de libras. Os dados foram coletados por intermédio de memorial descritivo com uma proposição que solicitava a escrita dos professores referente aos motivos que os levaram a assumirem a função de professora intérprete e professor instrutor. No momento da entrega do memorial o professor instrutor surdo solicitou participar da pesquisa em Libras, onde poderia descrever o solicitado no memorial na sua língua de comunicação. Desta forma, a contribuição do professor instrutor de Libras foi filmada e traduzida pela professora intérprete, em outro momento transcrito para análise das informações.

2 DESENVOLVIMENTO, METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Os depoimentos revelam aspectos que remetem aos dizeres de Nóvoa (2009, p. 38), quando afirma que “[...] o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor [...] Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.” A história de vida de ambos os professores revela indícios de que optaram pela profissão de professor de Libras, envolvidos por situações que vivenciaram em suas vidas pessoais. O professor instrutor de Libras

influenciado por sua colega a concluir o curso de pedagogia e ser professor de Libras, e a professora intérprete que assumiu para si conhecer a língua, após o convívio com sua colega na escola.

As escolhas revelam posições de autorreflexão e autoanálise, em que decidiram por um caminho profissional influenciados por vivências pessoais, principalmente no convívio precoce com a Libras. O professor surdo e sua necessidade de aprender a Libras para conseguir se comunicar e a professora ouvinte precisando de alternativa para dialogar com sua colega surda. Nóvoa (2009) corrobora no sentido de apresentar as vivências pessoais como as práticas profissionais, relacionando com a identidade enquanto professor, a partir de referências pessoais.

Tardif (2002, p. 15) afirma que “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo.” Sobretudo no sentido das palavras de relação e interação, voltadas para as situações que se desenrolam entre o eu e os outros, que retornam ao eu enquanto interpretações. Os saberes dos professores relacionados nos acordos entre o que são e o que fazem, situações que se conectam no exercício da profissão docente.

Saberes docentes que são adquiridos no contexto vivenciado no decorrer de suas histórias, interligando a vida pessoa ao profissional. “Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à sua formação inicial na aquisição do saber-ensinar.” (TARDIF, 2002, p. 20). Assim sendo, as diversas fontes de informações e a história de vida e no contexto profissional, estruturam uma diversidade de saberes que influenciam nas ações desenvolvidas no trabalho docente.

Para Tardif (2002) há um saber plural constituído por saberes referentes a formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Nos relatos os professores atribuem uma consideração significância aos saberes experienciais, são “[...] saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2002, p. 39). Deixam evidente a importância para o bom desenvolvimento da profissão o conhecimento da Libras e do convívio com os surdos, em saber realizar os sinais para conseguirem se comunicar em Libras.

Outro aspecto relevante nos relatos considera a importância de cursar a licenciatura em Pedagogia, para conseguir a formação adequada ao trabalho docente. Tardif (2002) aponta como um dos saberes docentes, a formação profissional. “Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação).” (TARDIF, 2002, p. 36). Mais precisamente, como saberes fundamentadas em concepções que advêm das reflexões sobre a prática educativa no processo de formação, que passam a ser incorporadas ao profissional dos professores.

Quanto aos saberes disciplinares, dizem respeito aos saberes das diversas áreas do conhecimento organizados no formato de disciplinas nos cursos universitários (TARDIF, 2002). O professor instrutor pontuou entendimentos que dividem a pedagogia em duas situações distintas: a pedagogia das teorias e a pedagogia profissional, de sala de aula. Para a pedagogia das teorias atribui o sentido da formação teórica, dos conceitos formativos que foram estudados no período da graduação, onde precisou do auxílio de outros intérpretes para compreender os textos impressos,

relacionados aos saberes curriculares. Quanto a pedagogia profissional salienta o desenvolvimento do seu trabalho enquanto professor, onde afirma a necessidade de ajudar os outros surdos a conhecerem a Libras, como forma de comunicação.

Os saberes curriculares compõem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que as instituições escolares organizam o conhecimento científico (TARDIF, 2002). Ambos os professores, intérprete e o instrutor, deixaram de forma implícita a emergência do amplo conhecimento de Libras, para o exercício da função de professor.

De certa forma, expressaram a importância do domínio da Libras que constitui a primeira língua dos surdos. Nóvoa (2009) afirma que o processo de formação docente necessita desencadear o desenvolvimento do hábito da reflexão sobre o exercício da prática educativa, quando o aprendizado profissional se não termina com os conteúdos científicos da área de estudo, mas se amálgama com a vida pessoal. Os relatos dos dois professores revelam vários aspectos que sustentam a escolha e a forma de conduzir sua profissão. Ambos tiveram convívio desde crianças com a Libras, sentiram necessidade em aprender, vivenciaram e entenderam o complexo mundo dos surdos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou investigar o processo histórico da escolha profissional e os saberes necessários para a formação docente dos professores de Libras. Para tanto contou com o memorial descritivo, instrumento que serviu para coletar o relato dos professores de Libras sobre as motivações e saberes docentes necessários para o desenvolvimento dos trabalhos educativos na escola, com alunos surdos.

Em relação ao relato dos professores no memorial descritivo revelou a influência da história de vida de ambos na opção pela profissão de professor de Libras. O professor instrutor de Libras influenciado por sua colega a concluir o curso de pedagogia e ser professor de Libras, e a professora intérprete com interesse em conhecer a língua, decorrente do convívio com uma colega na escola.

De modo geral, percebemos que as vivências pessoais se amálgama com as práticas profissionais, o que coincide na interação da identidade de professor com o ser pessoa. Ambos foram influenciados pelo convívio pessoal para mais tarde ingressarem na profissão, contudo desenvolveram saberes docentes necessários para o exercício de sua função. A apreensão desses saberes ocorreu associado a vivência com a Libras, o que destacou em seus relatos a importância do domínio da Libras enquanto primeira língua para os surdos.

Palavras-chave: Formação de professores. Saberes Docentes. Libras.

REFERÊNCIAS

AMARAL, P. **Orientações para o Professor de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. São José: Secretaria de Estado da Educação: FCEE, 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: CONSED: UNIDME, 2017.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

QUADROS, R. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

PROGRAMA EMITI: FORMULAÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR E NEOESCOLANOVISTA

Luis Guilherme Vieira

Universidade Federal da Fronteira Sul
luis.guilherme.vieira@outlook.com

Everton Bandeira Martins

Universidade Federal da Fronteira Sul
everton.martins@uffs.edu.br

Eliriane Ana Tonatto dos Santos

Escola de Educação Básica Coronel Ernesto Bertaso
elirianeana@gmail.com

Eixo temático 1: Práticas Escolares

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido por meio das experiências vividas a partir do Programa Residência Pedagógica (PRP), dentro da Escola de Educação Básica Coronel Ernesto Bertaso, em Chapecó/SC, no segundo semestre de 2018. Sendo que está, é participante tanto do PRP quanto do programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI). Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é análise do currículo do EMITI, sua formulação e sua base didático-pedagógica. Sendo que por meio deste, foi possível observar como se articula uma perspectiva educacional Neoescolanovista. Em razão disto, tornou-se objeto deste trabalho, tendo em vista que a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) também aderiu ao PRP. O programa residência pedagógica¹ é uma das ações que integra o Plano Nacional de formação de professores, tendo por objetivo o aperfeiçoamento da prática nas licenciaturas, isto por meio de uma imersão no ambiente escolar. A metodologia utilizada para esta pesquisa foi a análise do currículo, desde sua concepção, por meio da pesquisa das dos tramites legais que o deram causa, até a análise do currículo como documento, estes procedimentos amparados por bibliografias referentes ao assunto como Sacristán (2000) e Saviani (2010).

2 O CURRÍCULO E SUA ORIGEM

O programa EMITI é formulado a partir da portaria N. 1.145 de 2016, de 10 de outubro de 2016, do Ministério de Estado da Educação, que institui o programa de fomento à implementação de escolas em tempo integral,² o qual busca cumprir quatro das metas do Plano Nacional de Educação

¹ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 16 set. 2018.

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 15 set. 2018.

de 2014-2024 (Lei n. 13.005/14), metas 3, 4, 7, 19. Constando em seu discurso, que suas ações são voltadas à melhoria da qualidade de oferta do ensino médio. E como objetivo, ampliar a oferta de educação em tempo integral por meio da transferência de recursos as Secretarias Estaduais de Educação. Nesse sentido, a União abriu um edital para que as Secretarias Estaduais de Educação aderissem ao programa. Referente a adesão do programa, era necessário que a proposta pedagógica tivesse por base ampliação da jornada escolar, a formação integral e integrada, tendo em vista, os aspectos cognitivos e socioemocionais na seguinte perspectiva: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

A partir da leitura de Saviani (2010) foi observado que o currículo em questão possuía um caráter Neoescolanovista. Para o autor, uma das bases didáticas pedagógicas contidas no Brasil desde a década de 1990 é caracterizada como Neoescolanovismo, a ideia do aprender a aprender, aprender a buscar conhecimentos, aprender a estudar, a lidar com situações. Saviani aponta Delors (et al., 2010) como uma das fortes influências desta base didático-pedagógica. Dito isso, ainda em relação a portaria N. 1145/16, as Secretarias Estaduais de Educação deveriam construir currículos próprios, tendo por base os aspectos cognitivos e as competências socioemocionais acima referenciadas. Segundo Sacristán (2000), o currículo trata-se de um documento historicamente construído, o qual, norteia a atividade pedagógica impactando diretamente a realidade de docentes, discentes e funcionários administrativos do ambiente escolar.

Por meio dos dados coletados até este momento, podemos dizer que, para aderir ao programa, as Secretarias Estaduais de Educação deveriam elaborar um currículo, a partir da perspectiva Neoescolanovista. Dito isso, para a adesão no Programa de Fomento a Implementação de Escolas em Tempo Integral, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina em parceria com o Instituto Ayrton Senna formulou uma proposta curricular dentro das diretrizes do programa que se define como:

EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O SÉCULO 21: para além da garantia do direito da criança e do jovem à educação, é preciso dar sentido e qualidade para a formação oferecida. Por isso, o conceito de educação integral para o século 21 exige que seja repensado o propósito da educação e, conseqüentemente, o currículo ministrado nas escolas. Não basta oferecer mais tempo na escola apenas para o aumento do desempenho acadêmico dos estudantes. O propósito da educação integral para o século 21 é formar para a autonomia, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais fundamentais para viver no século 21, possibilitando ao jovem aprender a fazer escolhas na vida. (IAS, 2017, p. 9).

A partir disso, a proposição do currículo do Instituto Ayrton Senna (IAS, 2017) se baseia em uma divisão entre dois macro-componentes, as áreas do conhecimento e os Núcleos Articulados. Sendo as Áreas do Conhecimento composta por: Linguagem; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas. E os Núcleos articulados compostos por: Projeto de Vida; Projeto de Intervenção; Projeto de Pesquisa e Estudos orientados. Estes dois macro-componentes tem por objetivo que os alunos se apropriem de oito macro-competências: autoconhecimento; comunicação; colaboração; pensamento crítico; abertura para o novo; resolução de problemas; criatividade; responsabilidade. Sendo estas macro-competências direcionadas para a autonomia juvenil. Para isso, a perspectiva

da proposta curricular é de que, estes macro-componentes dialoguem entre si buscando o desenvolvimento dessas competências.

Segundo Souza (2006) a ideia de protagonismo juvenil (autonomia juvenil), possui em seu discurso uma espécie de isenção da sociedade em relação ao sucesso ou fracasso do jovem como ator social, ou seja, o fracasso ou sucesso deste indivíduo dentro do espaço, neste caso ambiente escolar, se dá exclusivamente de acordo com o seu interesse. Concepção esta também destacada anteriormente no discurso do currículo do IAS (2017), ao se referir às 8 competências necessárias para se chegar à autonomia do indivíduo.

Nesse sentido, o currículo busca uma distinção clara entre as Áreas do Conhecimento e os Núcleos Articuladores, os responsáveis por promover as recomendações de Delors (et al., 2010). Delors, em seu discurso, faz diversas recomendações como trabalho em equipe, além de, recomendar por diversas vezes que os sujeitos devem aprender a solucionar problemas, a ter autonomia, a ter responsabilidade, senso crítico, colaboração. Ideais estas, explicitamente presentes no discurso do currículo formulado pelo IAS (2017).

Conforme a proposição do currículo (IAS, 2017), os cadernos destinados às Áreas do Conhecimento vêm de forma integrada. Um caderno dos alunos, contendo as áreas do conhecimento História, Filosofia, Geografia e Sociologia, assim como, as Orientações para Planos de Aula (OPA's) seguem a mesma perspectiva interdisciplinar. Segundo Thiesen (2008), a interdisciplinaridade surge na metade do século XX, em resposta a uma necessidade verificada principalmente no campo das Ciências Humanas e da Educação, sendo que, está surge devido a fragmentação das especializações do conhecimento. Fragmentação gerada pelas tendências positivistas e pelas correntes naturalistas e mecânicas, que buscavam a especialização das ciências. Para o autor, o campo das ciências humanas e sociais necessita muito mais desta visão interdisciplinar, sendo que, se faz necessário uma compreensão mais totalizadora da realidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, torna-se pertinente discutir algumas observações, a partir da pesquisa. Primeiramente, foi possível observar como a política educacional é implementada em um espaço escolar, e como está afeta diretamente tanto o cotidiano dos alunos quanto dos professores e da área administrativa. Assim como, enriquece a formação do graduando tanto pela experiência vivida dentro da escola, quanto pela oportunidade de ver na prática aquilo que, na graduação, se encontra somente como teoria.

Quanto à análise do currículo, notou-se que o currículo, unido aos materiais pedagógicos que o acompanham, forma uma estrutura de trabalho que proporciona ao professor um planejamento maior com relação às suas atividades em sala de aula, em consonância com a perspectiva interdisciplinar que os materiais didáticos e este tempo maior para o planejamento proporcionam. Desenvolvendo um trabalho mais dinâmico em sala de aula, assim como, proporciona um diálogo entre os docentes das Áreas do Conhecimento.

Por outro lado, foi possível observar que existe uma abstração por parte do discurso do currículo com relação ao sucesso ou fracasso do aluno, tanto durante o período escolar quanto a sua saída deste. Contudo, esta abstração possui raízes na teoria educacional Neoescolanovista, sendo que esta se propõe a preparar os indivíduos para atuação como ator social de uma sociedade hegemônica, desconsiderando a subjetividade de cada indivíduo, e as realidades econômicas e culturais destes.

REFERÊNCIAS

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília, DF: Cortez: MEC-UNESCO, 2010.

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

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Projeto Político-Pedagógico**. Chapecó: Escola de Educação Básica Coronel Ernesto Bertaso, 2017.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Um fio, um retalho, uma colcha: práticas de gestores inovadores**. Santa Catarina: SE, 2017. 153 p. Disponível em: http://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/iniciativas/-proposta-de-educa%C3%A7%C3%A3o-integral-para-o-ensino-m%C3%A9dio-em-santa-catarina/documents/Instituto_Ayrton_Senna_praticas__de_gestores_inovadores.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Princípios de educação integral. Caderno 2**. Santa Catarina: SE, 2017. 57 p. Disponível em: http://bit.ly/caderno2_sc. Acesso em: 20 abr. 2019.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Metodologias integradoras. Caderno 3**. Santa Catarina: SE, 2017. 70 p. Disponível em: http://bit.ly/caderno3_sc

SOUZA, R. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. 351 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008.

RELAÇÃO ENTRE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Silmara Terezinha Freitas

Universidade do Oeste de Santa Catarina
silmara.fisica@gmail.com

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Universidade do Oeste de Santa Catarina
malu04@gmail.com

Diego Palmeira Rodrigues

Universidade do Oeste de Santa Catarina
diegopalmeirarodrigues@gmail.com

Izanir Zandoná

Universidade do Oeste de Santa Catarina
educacaoadm@yahoo.com.br

Eixo temático 1: Práticas Escolares

1 INTRODUÇÃO

Historicamente a função formativa esteve sempre subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade.

Um assunto recorrente nas discussões educacionais travadas atualmente na sociedade, na escola e também na política é a reforma do ensino médio e da educação técnica profissional.

Um estudo feito por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) sobre o ensino médio integrado à educação profissional, partiu do pressuposto que as notícias reproduzem não só o pensamento hegemônico do governo e dos empresários, como também o senso comum da sociedade, que enfatiza a importância da educação profissional para as necessidades do mercado e dos alunos.

A Educação Profissional e Tecnológica brasileira passou por uma série de reformas ao longo de sua história, mas permanece marcada pela dualidade entre uma formação propedêutica e humanística mais geral, voltada para os filhos da elite e preparatória para o ingresso no ensino superior, e uma formação instrumental, de caráter fortemente técnico operativo, voltada para os filhos dos trabalhadores e preocupada com as necessidades imediatas do mercado de trabalho. Este dualismo decorre de uma sociedade marcada por séculos de escravismo e pela discriminação do trabalho manual (CIAVATTA, FRIGOTTO; RAMOS, 2005).

Atenta a esse cenário, o objetivo desse estudo é examinar finalidades do ensino médio a partir de suas complexas relações com a atual estrutura econômico-social capitalista, de modo a destacar a complexidade da relação entre o ensino médio e a educação profissional, notadamente a

dualidade entre formação específica e formação geral. São abordadas questões relativas à situação atual do ensino médio e perspectivas futuras. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Segundo Tonet (2005), a emancipação humana deve ser vista como o objetivo maior da educação, embora isso não seja correspondido com o que vemos na prática. Para o autor, na medida em que a educação é uma atividade com uma especificidade própria, sua contribuição mais importante para a transformação da sociedade não é externa a ela (educação), mas interna.

Na contramão dessa perspectiva podemos referir a reforma do ensino médio, proposta pela Medida Provisória n. 746/2016, e mais recentemente transformada na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, com vistas à instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A lei dispõe sobre o que seria um novo modelo do ensino médio, que prevê alterações na estrutura curricular e carga horária, de modo que, segundo sua lógica, possibilitem e estimulem a formação profissional técnica.

Dentre as mudanças, uma de grande impacto é a flexibilização da carga horária. O texto da Medida Provisória n. 746/2016 (hoje transformada em lei) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece o cumprimento de um período de horas em comum, que não poderá ser superior a 1800 horas do total da carga horária do ensino médio, organizadas a partir da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Já as horas restantes, poderão “ser compostas por itinerários formativos ou de atuação profissional.” (BRASIL, 2017).

Especialistas em educação, como professores e pesquisadores, entidades representativas, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por exemplo, ressaltam a contradição na aplicação de uma reforma que exige grandes investimentos, como equipamentos, laboratórios, espaços de trabalho adequados, visto que não há estrutura nem física nem profissionais, principalmente docentes, para tal mudança, pois as escolas técnicas exigem altos investimentos estruturais para uma formação de qualidade.

Outro aspecto presente na lei diz respeito à inclusão, no rol de profissionais da educação escolar básica, de que dispõe o art. 61 da LDB, de profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional.

Esses pontos da Lei, entre outros, dão mostras de que não é a busca por qualidade que está à frente da iniciativa, mas sim a diminuição dos custos da educação, também evidenciada pela flexibilidade e autonomia conferida aos Estados para administrarem a redução desses custos (ISOPPO, 2017). Vê-se que, ao invés de combater as más práticas na educação, a política amparada por essa Lei permite e amplia as desigualdades regionais no que diz respeito à qualidade educacional do ensino médio no Brasil, o que também repercutirá nas diferenças socioeconômicas entre os estados (ISOPPO, 2017).

Resta admitir que uma educação igualitária para o desenvolvimento integral do indivíduo e a busca por parâmetros definidos nacionalmente, aspectos do Plano Nacional de Educação (PNE), resultam destituídos, com tendência ao aprofundamento dos problemas já existentes e uma distinção ainda maior entre a educação de ricos e pobres. No entendimento de Motta e Frigotto (2017), a Lei n. 13.415/17 estampa contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo autoritário, fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador.

De um lado o MEC, que argumenta sobre a necessidade da reforma do ensino médio para acelerar o crescimento econômico, sendo a educação profissional um fator importante para essa retomada, cabendo uma modernização do currículo do ensino médio, hoje sobrecarregado, de modo que a sua flexibilização produza sujeitos mais bem formados e preparados para o mercado de trabalho. De outro lado, estudiosos das políticas educacionais afirmam que as medidas inutilizam o ensino médio como etapa final da educação básica, afronta a Constituição e anula a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Em suma, vemos que a atual legislação incidente sobre o Ensino Médio pode configurar um elo com o passado. A velha dualidade educacional que na prática atendia as demandas de inclusão e exclusão de uma sociedade dividida e desigual, que a duras penas foi combatida na vigência das reformas da década de 1990, volta a contribuir para a manutenção da dura desigualdade social brasileira, com a qual apenas a burguesia é beneficiada (BRANCO, 2006).

Desta forma, o processo educativo que começa na sociedade, e é mediado na escola, está submetido às demandas da lógica capitalista e o está acontecendo com todas essas alterações nas leis, a prática educativa cada vez mais reflete a intensificação da relação indivíduo e mercado, um comportamento institucional (embasado em leis) que impõe uma nova regulação social, a qual aumenta ainda mais as desigualdades de classes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores referenciados neste estudo são unânimes em afirmar que a qualificação profissional é caminho para a emancipação humana, e que, da forma historicamente se apresentou e novamente se coloca na pauta das políticas públicas, vai da direção oposta à deste caminho, ou seja, rumo à alienação, visto que o que se presencia é uma educação para o “trabalho produtivo”, sem precaução alguma quanto ao sentido do trabalho ontológico enquanto práxis para a formação integral do sujeito como cidadão.

No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e a formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Ainda é cedo para afirmar, contudo as análises preliminares dos impactos da Lei n. 13.415/2017 preocupam por suas consequências sobre o futuro da etapa final da educação básica no Brasil. A fragmentação introduzida por essa reforma compromete os avanços duramente

alcançados nas últimas décadas para essa etapa da educação. Por isso, se o que nos espera adiante é um futuro educacional incerto, entendemos que mesmo tempo nos reserva a convocação para novas resistências e lutas para seguir apostando na alteração das relações sociais que produzem a desigualdade social.

Contudo, os desdobramentos críticos no embate teórico e político nos marcos legais de tal reforma, apresenta-se como uma “democracia” de corte formal e restrita que como a própria ANPED divulgou recentemente em um manifesto chamado de “O desmonte da escola pública e os efeitos da reforma do ensino médio: exclusão, precarização, privatização, desresponsabilização do Estado”, promovem ainda mais as desigualdades tanto educacionais quanto sociais em nosso país, e se isso não fosse o bastante, neste cenário de incertezas do futuro da educação, seguimos um rumo contrário à democratização do ensino público de qualidade, e nas palavras da ANPED, os efeitos dessa ação do governo atual, distanciam a juventude do direito inalienável à educação com qualidade social (ANPED, 2018).

Todavia, o futuro do ensino médio e da educação técnica profissional brasileira permanece incerto e infelizmente cada vez mais ameaçado, onde o perigo de um retrocesso está cada vez mais evidente, sobretudo no que tange às perspectivas de uma formação humana emancipatória, pois o que se apresenta no momento é a mercantilização do ensino de acordo com os interesses e demandas do capitalismo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **O desmonte da escola pública e os efeitos da reforma do ensino médio: exclusão, precarização, privatização, desresponsabilização do Estado.** 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/o-desmonte-da-escola-publica-e-os-efeitos-da-reforma-do-ensino-medio-exclusao-precarizacao>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRANCO, R. C. **A “questão social” na origem do capitalismo: pauperismo e luta operária na teoria social de Marx e Engels.** 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/historia/dissertacao/rodrigo_castelo.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Novo Ensino Médio 2017.** 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, p. 27-41, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso.* **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

ISOPPO, K. K. V. **Novo ensino médio: Uma análise crítica.** 2017. Disponível em: <https://marciogedri.wixsite.com/geoeconomica/single-post/2017/05/01/novo-ensino-m%3%89dio-uma-an%3%81lise-cr%3%8dtica>. Acesso em: 20 abr. 2019.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. **Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017).** *Educação e Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 211-237.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRASTES ENTRE A APARÊNCIA E A ESSÊNCIA

Susimar Ines Peretti

Universidade do Oeste de Santa Catarina
susi.ingles@gmail.com

Marilda Pasqual Schneider

Universidade do Oeste de Santa Catarina
marilda.schneider@unoesc.edu.br

Financiamento: Capes

Eixo temático 1: Práticas Escolares

1 INTRODUÇÃO

Aparência e essência são conceitos com certo grau de subjetividade, que comportam diferentes capacidades valorativas e intentam para o inacabado. Se, contudo, tomarmos esses conceitos a partir de seus sentidos, veremos que as similitudes entre eles acabam por aí. Aparência e essência pertencem a domínios completamente opostos. Tal qual a metáfora da caverna, de Platão, a aparência remete às primeiras impressões, àquilo que parece ou acreditamos ser conforme se apresenta para nós ou a sentimos. Remete, pois, ao senso comum.

Por sua vez, a essência é o modo pelo qual, conforme Kosik (1976, p. 20), “o pensamento capta a ‘coisa em si’”. Remete, pois, ao que realmente é para além do que vemos ou sentimos. Assim, a essência pertence ao domínio do real, mas não se mostra de imediato aos nossos sentidos, antes, penetra o imediato.

Em Hegel (1968, p. 339) temos que

A verdade do ser é a essência. O ser é o imediato. Já que o saber quer conhecer o verdadeiro, o que o ser é em si e por si, não se detém no imediato e suas determinações, senão penetra através dele, supondo que detrás desse ser exista algo mais que o ser mesmo e que este fundo constitui a verdade do ser

Tendo esses dois conceitos como pano de fundo, constitui objetivo deste trabalho empreender um debate em torno da aparência e da essência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ou seja, mediante o que seus objetivos preconizam e no que ele realmente tem sido convertido a partir das finalidades que lhe foram atribuídas para além do previsto nos processos regulatórios. O estudo é guiado pelos pressupostos da pesquisa qualitativa e pela análise documental.

2 REFORMULAÇÕES E OBJETIVOS PROCLAMADOS DO SAEB

Desenvolvido desde a década 1990 no Brasil, o Saeb foi institucionalizado como sistema nacional de avaliação da educação básica somente em 27 de dezembro de 1994, por meio da Portaria n. 1.795. Dentre os objetivos declarados na Portaria que o institucionalizou estava o de “contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis do sistema educativo, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação básica e adequados controles sociais de seus resultados.” (BRASIL, 1994).

Como é possível constatar, desde seu nascedouro, o Saeb surgiu com a ideia de ser um sistema nacional da avaliação da qualidade. Contudo, as primeiras avaliações realizadas não atingiam todos os níveis do sistema educativo e, tampouco, todos os estudantes daquele nível. Logo, não constituía um sistema nacional de avaliação da qualidade.

Esse equívoco, no entanto, não foi corrigido de imediato. Foi somente em 2005, a partir da Portaria n. 931, exarada em 21 de março, que o Saeb deixou de se constituir como um sistema nacional. A partir da referida Portaria, o Saeb passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), de caráter amostral, e a Avaliação do Rendimento Escolar (Anresc), divulgada como Prova Brasil, de caráter censitário.

A Aneb manteve os mesmos objetivos até então previstos para o Saeb. À Anresc, foram atribuídos os seguintes objetivos:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. (BRASIL, 2005).

Como podemos constatar, na sua reconfiguração, o Saeb manteve alguns de seus objetivos originais. Contudo, a inclusão da Anresc agregou um novo objetivo ao Saeb, qual seja, o de avaliar as escolas oportunizando-lhes informações sistemáticas sobre os resultados globais obtidos por estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio em exames nacionais realizados nos componentes de língua portuguesa e matemática.

No ano de 2015, uma nova avaliação foi incluída ao Saeb, a Avaliação Nacional de Alfabetização (Ana), de caráter censitário, aplicada anualmente a estudantes do ciclo de alfabetização. Dentre os objetivos para essa avaliação estava o de “avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.” (BRASIL, 2013).

Com a alteração realizada pela Portaria n. 482, de 7 de junho de 2015, o Saeb então passou a ser constituído por três avaliações nacionais, a Aneb, a Anresc e a Ana. Faltava, no entanto, incluir o ensino médio no processo de avaliação censitária, uma vez que, mesmo com a reformulação de 2015, o segmento contava apenas com avaliação amostral, realizada pela Aneb. Falha essa corrigida

com a mais recente reformulação do Saeb, operada por meio do Decreto Presidencial n. 9.432, de 29 de junho de 2018, que incluiu, além do ensino médio, também a educação infantil no processo de avaliação externa da educação básica.

Com a aprovação do referido Decreto, foi regulamentada a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. O Saeb passou a ser constituído, então, por um conjunto de instrumentos com a finalidade de produzir e disseminar “[...] evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica.” (BRASIL, 2018).

Consagrou-se, pois, ao Saeb, a intencionalidade de ser um instrumento de avaliação da qualidade da educação básica, em todas as suas etapas. Contudo, como aludido, entre a aparência e a essência há um longo caminho a ser percorrido. Constituído para ser um instrumento capaz de regular a qualidade da educação básica, os resultados produzidos pelo Saeb ao longo de cada ciclo de avaliação (de dois anos) passaram a ser utilizados como mecanismo para classificar as escolas e pressionar os professores para a produção de resultados medidos pela via dos exames aplicados aos estudantes da educação básica.

A despeito dos subsídios que oferece para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas voltadas para a melhoria da educação básica, com a possibilidade de análises sazonais e comparadas do desempenho dos estudantes, a meta principal das escolas e redes de ensino passou a ser melhorar os resultados educacionais. Resulta daí que, na sua essência, o Saeb não vem produzindo os efeitos esperados e o seu principal objetivo, o de melhoria da qualidade das aprendizagens dos estudantes.

No tocante aos resultados que, na essência, podemos vislumbrar em relação ao Saeb está o tensionamento gerado entre os profissionais da escola, tanto no estágio que antecede aos exames nacionais como também após a divulgação dos resultados. Recai sobre a escola e os profissionais que nela atuam a responsabilidade pela produção de bons resultados nos exames nacionais sem, necessariamente, melhorar as aprendizagens dos estudantes.

O foco no desempenho das escolas revela traços de uma política de *accountability* educacional, com ênfase na prestação de contas e responsabilização dos profissionais da escola, sem, contudo, assegurar certos padrões de qualidade conforme intenta o Saeb. As ferramentas mobilizadas na *accountability*, por meio de uma política nacional de avaliação em larga escala, concorre com perspectivas gerenciais de gestão das escolas, as quais se voltam à atuação performativa dos profissionais da educação básica.

Para verificar se os objetivos definidos para o Saeb estão sendo alcançados faz-se necessário compreender a essência do fenômeno que compreende a política nacional de avaliação da educação básica. É preciso, pois, compreender o Saeb e suas múltiplas determinações, já que é um sistema para orientar o planejamento e a produção de políticas educacionais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a essência e a aparência do Saeb torna-se um exercício desafiador, por se tratar de um fenômeno que se revela de imediato. Em sua aparência sinaliza melhorias na qualidade de ensino, apresentando-se como instrumento para superar desigualdades no sistema educacional. Contudo, em sua essência, acaba, pois, servindo como instrumento para premiar ou punir a escola posta atenção central nos resultados produzidos.

O Saeb essencialmente cifra, contabiliza o valor de cada indivíduo, num sistema de trocas econômicas educacionais como formação humana para o desenvolvimento de um capitalismo desenfreado e subverso. Uma espécie de mercantilização do saber, no qual o conhecimento é produzido para transformar pessoas em engrenagens do mercado. A escola passa a valer pelos resultados que produz.

Analisar a essência do Saeb implica ir além do proclamado por meio de seus objetivos. Requer compreendê-lo teoricamente e nas suas contradições no campo da realidade concreta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 1994. Seção 1, n. 246, p. 20.767-20.768.

BRASIL. Portaria Ministerial n. 174, de 13 de maio de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de junho de 2015a. Seção 1, n. 90, p. 16.

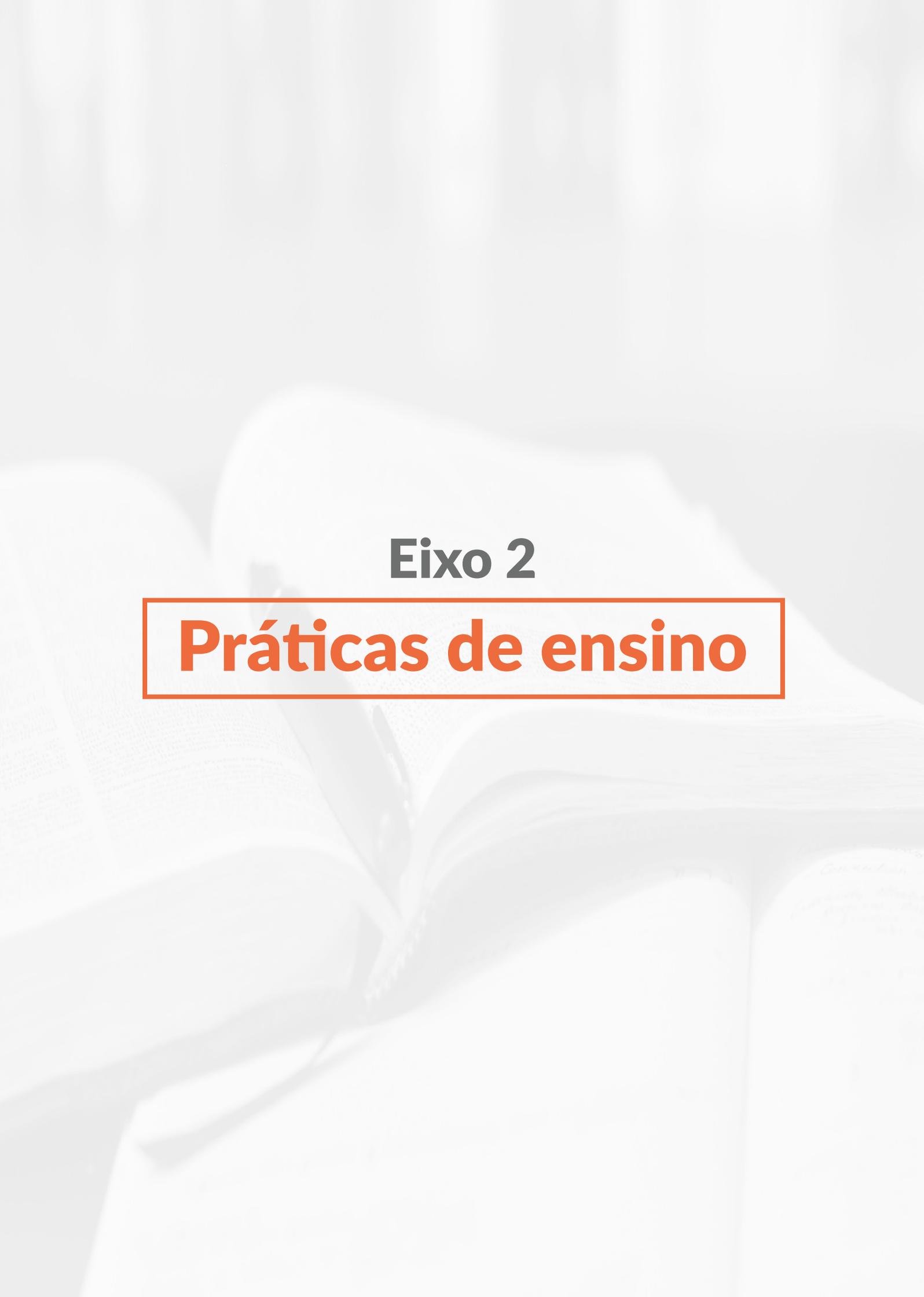
BRASIL. Portaria Ministerial n. 249, de 28 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de dezembro de 2018. Seção 1, n. 90, p. 132.

BRASIL. Portaria Ministerial n. 482, de 7 de junho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jun. 2015b. Seção 1, n. 55, p. 17.

BRASIL. Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 mar. 2005. Seção 1, n. 55, p. 17.

HEGEL, F. **Ciência de la lógica**. Buenos Aires: Ediciones Solar, 1968.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.



Eixo 2

Práticas de ensino

A LITERATURA PODE CONTRIBUIR PARA O ENCAMINHAMENTO DO PROBLEMA *BULLYING* NA ESCOLA?¹

Layana Gabriela P. Meneghini

Universidade do Oeste de Santa Catarina
layanna.gabriela@gmail.com

Mônica Tessaro

Universidade do Oeste de Santa Catarina
monicatessaro@outlook.com

Maria Teresa Ceron Trevisol

Universidade do Oeste de Santa Catarina
mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

Eixo temático 2: Práticas de Ensino

1 INTRODUÇÃO

Infelizmente, o *bullying* é uma prática que cresce cada vez mais e afeta alunos de diferentes níveis de ensino. Segundo Fante (2005, p. 28), entende-se por *bullying* “um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos, causando dor, angústia e sofrimento.” Considerando que o *bullying* se constitui um problema no cotidiano escolar e, ainda, permanece o desafio da organização de encaminhamentos a respeito dessas questões, objetivamos com esse trabalho analisar em que medida a literatura pode se constituir um recurso que contribua para o enfrentamento do problema.

De acordo com o dicionário de língua portuguesa, *literatura* “[...] é uma palavra com origem no termo em latim *littera*, que significa *letra*. É a arte de ler, criar e compor textos em seus diversos tipos, seja a poesia, prosa, o cordel, contos de fadas, fábula, romance, ficção e muitas outras produções literárias.” (AURÉLIO, 2019, p. 557). Compreendemos que a literatura possui potencial pedagógico que pode nortear discussões em sala de aula, a respeito de diferentes temas: sociais, morais, políticos e, entre eles, também o *bullying*, pois a partir do contato do(s) aluno(s) com textos, contos, fábulas e outras formas de linguagem literária, estes recursos podem desencadear processos de reflexão, de descentração, ou seja o(s) aluno(s) colocar(em)-se no lugar dos personagens, sensibilizar(em)-se diante de episódios e/ou situações problema que estão descritas nesses recursos e que se assemelham, muitas vezes, com o cotidiano escolar e com outras esferas sociais; construção e/ou fortalecimento da empatia, entre outros aspectos relativos à formação humana, importante e necessária de ser construída no contexto da sala de aula e da escola. Além dessa justificativa, cabe destacar que os recursos literários, nas práticas de ensino do dia a dia, são fundamentais para combater as principais bases do *bullying* que são a intolerância e o desrespeito às diferenças.

¹ Este trabalho é resultante de trabalho de investigação que se encontra em curso.

Para dar conta do objetivo deste trabalho, efetuamos um levantamento bibliográfico nas bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos da Capes, SCIELO, PEPSI, EBSCO Host, no período dos últimos dez anos, isto é 2009-2019, entretanto, chamou a atenção o fato de que somente identificamos três trabalhos nesse período. Nesse sentido, ampliamos a busca e reiniciamos o processo considerando os últimos quinze anos: 2004-2019. O levantamento foi organizado a partir da utilização dos seguintes descritores: “*contos de fadas*” OR “*fábulas*” AND “*desenvolvimento*” AND “*moral*” AND “*bullying*”.

Nesse levantamento identificamos um total de 51 trabalhos nas seguintes bases de dados: no Portal de Periódicos Capes 38, na base de dados Pepsu houve incidência de 09 artigos e no Catálogo de Teses e Dissertações 04 pesquisas. Após a leitura desses trabalhos encontrados, utilizamos como critério de inclusão todos aqueles que tinham os diferentes gêneros literários como um recurso importante para o encaminhamento do problema *bullying*. Com base nesse critério, 02 artigos foram identificados no Portal de Periódicos Capes. Na base de dados Pepsu, selecionamos 03 artigos, mas destacamos que 02 deles se repetiram no portal de periódicos, assim apenas 01 artigo se manteve para análise, e no Catálogo de Teses e Dissertações, selecionamos 02 dissertações, logo este texto se embasará na análise e discussão de 05 publicações.

O critério utilizado para excluir os 46 trabalhos restantes, se baseou na observância dos que não possuíam relação direta com o objetivo desse texto, pois tratavam o *bullying* em situações diferentes, envolvendo alunos, professores e outros profissionais que atuam na escola, ou seja, não se referem a literatura enquanto recurso para o encaminhamento de situações de *bullying* entre os alunos.

2 DESENVOLVIMENTO

Os 05 trabalhos identificados foram produzidos nas regiões do Nordeste e Sudeste, 02 artigos e 01 dissertação de mestrado da Universidade Federal do Espírito Santo, 01 artigo da Universidade de São Paulo e 01 dissertação de mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Compreendem os anos de defesa em 2005, 2006, 2014 e 2015 e tiveram por temáticas: “Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetiano”, “Aspectos cognitivos e morais do desenvolvimento infantil: investigação por meio de um conto de fadas em versão multimídia”, “Compreensão de uma fábula por meninos e meninas de 6 anos: um estudo exploratório”, “Literatura e educação: o *bullying* nos contos de fada, uma discussão possível” e “Investigação de aspectos cognitivos e morais do desenvolvimento infantil por meio de um conto de fadas: um estudo a partir do referencial piagetiano”.

No decorrer desse trabalho de verificação do que foi produzido e que possui afinidade com a temática foco desse texto, elegemos como aspecto a ser considerado: elementos que foram abstraídos desses 05 estudos e que reforçam o pressuposto de que a literatura pode se constituir um recurso de encaminhamento do *bullying* na escola. Um desses elementos coloca o texto literário como uma fonte problematizadora universal, da própria vivência humana, pois está

repleto de sentimentos e emoções que podem levar o leitor a meditar sobre si mesmo e sobre o outro (MEDEIROS, 2016).

Três das cinco pesquisas analisadas envolvem o nome de uma mesma autora, Sílvia Lorenzoni Perim Seabra (2006, 2014, 2015). Tal autora buscou compreender as relações afetivas no desenvolvimento psicológico da criança, trabalhando com os contos de fadas e utilizando a perspectiva epistemológica de Jean Piaget.

A atividade de leitura e análise sobre determinados tipos de textos proporciona a criança a entrar em contato com uma nova maneira de se relacionar com a linguagem, sendo incentivada a se posicionar frente a história, o que a leva a ganhar liberdade de emoção e se abrir para a possibilidade de ligar os fatos ocorridos com os personagens da história aos ocorridos consigo mesma. Essa ligação dos fatos pode levar o(a) aluno(a) a uma percepção e conscientização das relações comportamentais que envolvem juízos de valor e favorece por meio da literatura o entendimento a respeito das práticas de violências.

As bases teóricas comuns nas pesquisas estudadas estão pautadas em Jean Piaget, discutindo a moralidade como um tema de desenvolvimento humano associado às realidades estudadas pelos autores. Outra autora que se evidenciou no levantamento efetuado é Nelly Novaes Coelho, dando ênfase no trabalho literário, principalmente com os contos de fadas. Segundo Coelho (1991, p. 10) “[...] a literatura é, sem dúvida, uma das expressões mais significativas dessa ânsia permanente de saber e de domínio sobre a vida, que caracteriza o homem de todas as épocas.”

As justificativas que fundamentaram os trabalhos desenvolvidos, levaram em consideração o fato de haver uma lacuna de pesquisas científicas com essa temática tão importante, pois a literatura é um recurso que pode fazer o indivíduo viajar pela história, se identificando com os personagens, dividindo angústias e conquistas e compartilhando um processo de interação imaginária que é fundamental no trabalho da formação do leitor.

A literatura vem a se constituir um meio reflexivo e inquietante que influencia o indivíduo a buscar respostas para as suas dúvidas promovendo um misto de prazer e conhecimentos (MEDEIROS, 2016).

A análise das pesquisas, mostra que os autores consideram o gênero literário “contos de fadas” como um meio para se constituir a reflexão sobre o fenômeno *bullying* na vida dos escolares. Uma vez que por meio de histórias de ficção, trabalha de forma implícita sobre atitudes vividas pelos personagens e a possibilidade de mudanças comportamentais.

A autora Seabra (2015) escolheu contos de fadas como *Cinderela* (1950), *A Gata Borralheira* (1812) e *O Patinho Feio* (1844) por serem consideradas histórias inquietantes e desafiadoras que proporcionaram bons debates em sala de aula voltados à importância de se colocar no lugar do outro e refletir sobre agressões verbais e desrespeitosas muitas vezes chamadas de brincadeiras, como atitudes violentas, de mau gosto e que podem trazer graves consequências para a vida das vítimas, assim como ocorre nos contos.

As análises desse estudo mostraram resultados positivos com relação ao objetivo inicial deste trabalho, pois a dualidade entre o bem e mal, nas atitudes dos personagens dos contos de fadas,

colocou os problemas morais frente aos alunos que, na sua maioria, buscaram encontrar soluções para os conflitos e casos de *bullying*, refletindo sobre a possibilidade de mudar comportamentos violentos.

Pode-se dizer que todas as análises mostraram mudanças comportamentais dos alunos frente aos trabalhos com os textos literários e estas na sua maioria foram positivas. Após ouvirem um conto literário e, posteriormente serem questionadas, a maior parte das crianças conseguiu julgar as ações e atitudes dos personagens, assim como demonstrar suas preferências por aqueles que ajudavam ao próximo e demonstravam afetividade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o levantamento bibliográfico efetuado, podemos afirmar que a literatura possui potencial para contribuir com o encaminhamento do problema *bullying* na escola de forma que promove o envolvimento da criança com a história, possibilitando a construção de uma consciência crítica que resulte mudanças nas atitudes do sujeito frente ao outro.

A partir da análise realizada, a literatura e seus diferenciados gêneros, pode sim se constituir um recurso que contribui para o enfrentamento do problema *bullying*, pois ao estudar os contos de fadas, por exemplo, verificou-se que a permanência deles tem origens históricas em nossas vidas e pelo motivo de sedução e fascínio pela narrativa, são passados de geração a geração, despertando o interesse das crianças e se tornando um poderoso instrumento de trabalho frente aos conflitos. O simbolismo presente neles contribui para o desenvolvimento psicológico da criança, no sentido de desencadear sentimentos e trabalhar os desafios que surgem.

A literatura trabalha com a imaginação infantil e contribui para intermediação entre ficção e realidade da criança que passa a se entender melhor e a ter cada vez mais condições de compreender o outro.

REFERÊNCIAS

COELHO, N. N. **O conto de fadas**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

FANTE, C. **Fenômeno *bullying*: como prevenir a violência nas escolas**. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

MEDEIROS, L. C. C. L. de. **Era uma vez... a contribuição da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem oral da criança**. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MEDEIROS, L. C. C. L. de. **Literatura e educação: o *bullying* nos contos de fada, uma discussão possível**. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SEABRA, S. L. P. Compreensão de uma fábula por meninos e meninas de 6 anos: um estudo exploratório. **Revista de Psicologia**, São Paulo: Universidade Estadual Paulista, v. 13, n. 2, 2014.

SEABRA, S. L. P. **Investigação de Aspectos Cognitivos e Morais do Desenvolvimento Infantil por Meio de Um Conto de Fadas: um Estudo a Partir do Referencial Piagetiano**. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SEABRA, S. L. P.; ROSSETTI, C. B. Aspectos cognitivos e morais do desenvolvimento infantil: investigação por meio de um conto de fadas em versão multimídia. **Constr. Psicopedag**, v. 24, n. 25, p. 133-148, 2016.

SOUZA, M. T. C. C. de. Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetiano. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. L, n. 123, p. 205-232, 2005.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Priscila Alves de Oliveira da Costa

Universidade do Oeste de Santa Catarina
priscioliveiracosta@live.com

Valmir de Jesus Pinto

Universidade do Oeste de Santa Catarina
avalmirpinto@hotmail.com

Nadiane Feldkercher

Universidade do Oeste de Santa Catarina
nadianef@gmail.com

Eixo temático 2: Práticas de ensino

1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Por ingressarem na educação infantil ainda bebês é nesse momento que, muitas vezes, essas crianças têm, pela primeira vez, a experiência de convívio para além do berço familiar. A educação infantil é uma etapa marcante do desenvolvimento dos infantes, é caracterizada pelas ações docente do cuidar e do educar e é vivenciada essencialmente pelo brincar e pela socialização das crianças. Na educação infantil ocorre o primeiro acesso formal das crianças aos conhecimentos sistematizados. Assim, torna-se tarefa do professor acolher esses sujeitos, construir com eles conhecimentos e primar pelo seu desenvolvimento integral. Tudo isso, obviamente, implica na avaliação das aprendizagens ou do desenvolvimento das crianças.

Na sequência da educação infantil as crianças ingressam nos anos iniciais do ensino fundamental, onde ocorre a ampliação e o aprofundamento de seus conhecimentos. Nessa fase é preciso que os educandos despertem a vontade e gosto pelo desenvolvimento de múltiplas aprendizagens, em um espaço que talvez não seja mais tão lúdico quanto o da educação infantil, em um meio que adota diferentes práticas pedagógicas, em um grupo mais amplo de colegas. Essa etapa da escolarização também exige do professor práticas avaliativas que deem conta de acompanhar as aprendizagens dos alunos.

Entende-se que essas diferentes etapas da escolarização apresentam especificidades e, conseqüentemente, os processos avaliativos que ocorrem em cada uma delas também é específico. De qualquer forma, em qualquer dessas etapas, é preciso seguir questionando práticas avaliativas tradicionais, pautadas em ideias de repetição, memorização, padronização, nivelamento, hierarquização e punição. A partir de uma revisão de literatura, nesse trabalho buscamos firmar o processo formativo da avaliação das aprendizagens na educação infantil e nos anos iniciais.

2 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, mesmo que a criança seja ainda muito pequena, também é preciso avaliar o seu desenvolvimento e o seu aprendizado. E, para isso é necessário levar em conta tudo o que acontece durante a rotina de uma instituição, como a criança se adequa e interage ao meio em que está inserida. Avaliar não é uma tarefa simples, é uma dinâmica que envolve professor, aluno, instituição e família e é a integração desses atores que faz com que aconteça uma avaliação acolhedora e inclusiva.

Na instituição de educação infantil a avaliação não pode ser neutra, ela precisa ter uma função pedagógica, precisa ser sustentada pela concepção que se tem de criança, pela ideia que se tem de educação e de aprendizagem. É isso que vai orientar o cotidiano das instituições. Mas é importante lembrar que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.” (BRASIL, 1996).

Uma avaliação precisa ter o objetivo de estimular e acompanhar o desenvolvimento do aluno, para que tenha um percurso contínuo de aprendizagem que respeite as especificidades de sua faixa etária. Uma instituição que oferece um trabalho apenas assistencial, que se preocupa apenas com o cuidado, provavelmente não terá essa concepção de avaliação. Por outro lado, em uma instituição onde há um projeto educativo que tenha um embasamento, que seja sustentado por práticas intencionais e bem estruturadas, certamente a avaliação terá a função pedagógica de acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento, dando importância ao percurso e aos processos de ensino aprendizagem, com uma perspectiva acolhedora, ou seja, de diagnosticar e incluir as crianças pelos mais variados meios.

Ao refletir sobre a avaliação na educação infantil, Hoffmann (2012, p. 24) afirma que é urgente ressignificá-la,

resgatando os seus pressupostos básicos e desatrelando-a dos modelos classificatórios ainda vigentes nos demais níveis escolares. Principalmente, porque estudos e pesquisas realizadas sobre a avaliação classificatória, em todos os graus de ensino, permitem concluir que essas práticas não têm sido exercidas em benefício dos alunos em termos de sua melhor aprendizagem. (HOFFMANN, 2012, p. 24).

Pode ser temeroso pensar em como executar a avaliação na educação infantil. Então, existem alguns princípios para compreender a avaliação nessa fase da educação básica. Primeiro, é a observação, que é o principal instrumento de avaliação na educação infantil. Observa-se a criança o tempo todo, as suas características, como ela interage com os outros, focando sempre nos aspectos individuais e não fazendo comparação. E, para que seja possível fazer uma boa observação, é preciso ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e ter metas e objetivos definidos a partir da proposta pedagógica. Posterior à observação é preciso registrar as experiências realizadas e falas importantes que possam ter sentido com o que foi trabalhado. O registro pode ser feito a

partir de vídeos, fotos, anotações, trabalhos feitos em sala, etc. Então, observa-se as características e singularidades de cada criança e registra-se isso utilizando diversas ferramentas. E, a partir disso deve-se criar a avaliação.

Apesar da indicação de que a observação e de que o registro sejam os princípios da avaliação na educação infantil, vale ponderar que

Não há como se observar o desenvolvimento das crianças a partir de uma lista de comportamentos e habilidades a serem analisados e julgados em uma escala classificatória. Na maioria das vezes, serão surpreendentes ou inéditas as suas perguntas, brincadeiras e invenções a partir de cada situação ou brincadeira proposta. Por mais que os professores tentem “encaixar as crianças” num rol padronizado de expectativas, encontrarão pela frente o inusitado, o inesperado, diferentes reações das crianças a cada situação vivida por elas. (HOFFMANN, 2012, p. 46).

Portanto, não há uma receita a ser seguida, não é possível estabelecer ações predeterminadas de avaliação, tão pouco fazer uma lista de coisas, comportamentos e aprendizagens que a criança precisa alcançar em cada etapa. De toda forma, espera-se que por meio da articulação entre a observação e o registro o professor crie condições de avaliar cada uma das crianças de maneira formativa e inclusiva.

3 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NOS ANOS INICIAIS

A passagem da educação infantil para os anos iniciais ainda é vista como algo marcante na formação educacional das crianças pois compreende-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas em um e em outro contexto são diferenciadas: a educação infantil prioriza muito a brincadeira e a ludicidade e nos anos iniciais a aprendizagem da língua escrita é desenvolvida por metodologias que, muitas vezes, não tem a ênfase no brincar.

Apesar dessa transição entre as fases da escolarização, compreende-se que há uma continuidade das aprendizagens adquiridas na educação infantil nos anos iniciais. Nesse mesmo sentido, pode compreender-se que a avaliação das aprendizagens dos alunos nos anos iniciais também pode adotar os princípios da avaliação da educação infantil: de observação e registro por parte do professor. Ambos princípios sustentam o acompanhamento da construção de conhecimentos e a educação integral dos alunos em ambas fases da escolarização.

Historicamente as provas marcam nossas concepções de avaliação escolar. Algumas vezes, talvez pela falta de preparo dos professores, esse instrumento de avaliação assume um caráter punitivo, classificatório, excludente e gera marcas negativas na vida escolar dos educandos. Ao contrário dessa prática pouco formativa, a prova pode sim ser utilizada como um instrumento de avaliação em uma perspectiva formativa. Nesse caso seu uso deve considerar a complexidade da avaliação, deve ser algo planejado e articulado com demais estratégias avaliativas – ou seja, o resultado da prova não é o único responsável pelo resultado final da avaliação das aprendizagens. Ainda, vale mencionar que os resultados obtidos por meio da prova devem ser utilizados tanto para avaliar as aprendizagens dos alunos quanto para refletir sobre os processos de ensino.

Zabala (1998), lembra que:

Habitualmente, quando se fala de avaliação se pensa, de formas prioritária ou mesmo exclusiva, nos resultados obtidos pelos alunos. Hoje em dia, este continua sendo o principal alvo de qualquer aproximação ao fato avaliador. Os professores, as administrações, os pais e os próprios alunos se referem à avaliação como o instrumento ou processo para avaliar o grau de alcance, de cada menino ou menina, em relação a determinados objetivos previstos nos diversos níveis escolares. Basicamente, a avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos.

O abandono dessas práticas avaliativas pautadas na quantificação e na valorização da transmissão-memorização dos conhecimentos certamente é um processo que leva tempo. Adoção de uma nova sistematização é difícil pois requer a renúncia de formas de avaliar já internalizadas. Ademais, há que se lembrar que por mais que os professores tenham concepções e práticas de avaliações formativas, eles esbarram-se em um sistema burocrático de avaliação que ainda registra os resultados das aprendizagens dos alunos de maneira quantitativa e não qualificativa.

Zabala (1998) faz pensar sobre a lógica seletiva da avaliação ao ponderar que

[...] muitos dos problemas de compreensão do que acontece nas escolas não se devem tanto às dificuldades reais. Devem-se mais a hábitos e costumes acumulados de uma concepção do ensino centrado na seleção dos alunos mais preparados para continuar a escolarização até os estudos universitários, é lógico que o sujeito de avaliação seja o aluno e que se considerem objeto da avaliação as aprendizagens alcançadas em relação às necessidades futuras que foram estabelecidas – as universidades. Desta forma se dá prioridade a uma clara função sancionadora: qualificar e sancionar desde pequenos aqueles que podem triunfar nesta carreira até a universidade.

Portanto, entendemos que constantemente precisa-se pensar e reavaliar as práticas avaliativas adotadas nas escolas. É possível que se reconfigurem muitas dessas práticas sancionadoras em prol de práticas avaliativas que verdadeiramente preocupem-se com a formação e desenvolvimento integral dos educandos. A avaliação escolar não deve ocorrer apenas no âmbito dos conteúdos escolares, o conhecimento intelectual não basta para o convívio social, ético e moral. Além de avaliar o saber, as práticas avaliativas escolares devem incluir também a avaliação sobre o saber ser, o saber conviver e o saber fazer.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais da educação básica os processos avaliativos devem garantir a continuidade das aprendizagens dos educandos, respeitando-os enquanto sujeito, em suas especificidades, em suas faixas etárias e em seus níveis de desenvolvimento.

Nesse trabalho, ao apontarmos alguns princípios que caracterizam a avaliação na educação infantil e nos anos iniciais, destacamos também a complexidade que envolve esse processo. Nosso intento maior foi argumentar em torno da possibilidade de os processos avaliativos escolares

assumirem um caráter formativo, preocupando-se tanto com a garantia do desenvolvimento das aprendizagens dos educandos quanto com o aprimoramento das práticas de ensino.

Entre outros, concluímos que a avaliação escolar requer uma reflexão, uma problematização e um repensar constante pois, devido ao histórico existente, não muitas vezes, apesar de concebermos uma avaliação formativa, deparamo-nos com práticas avaliativas tradicionais e seletivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ALGUNS OLHARES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marisete Maihack Perondi

Universidade do Oeste de Santa Catarina
mariseteperondi@hotmail.com

Nadiane Feldkercher

Universidade do Oeste de Santa Catarina
nadiane.feldkercher@unoesc.edu.br

Eixo temático 2: Práticas de ensino

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Para Huberman (1992), a fase da entrada na carreira docente, que compreende entre um e três anos de docência, implica no tateamento ou na exploração, que consiste em uma certa investigação dos contornos da profissão, na experimentação de um ou mais papéis, na atuação com grupos de alunos em diferentes faixas etárias ou níveis de ensino, no seu encontro como docente.

No ingresso na carreira de magistério o professor desenvolve muitos de seus saberes como também adquire alguns saberes específicos da experiência docente. Os saberes docentes também são construídos a partir da inserção em uma instituição de ensino, a partir do cotidiano da experiência, da reflexão sobre a prática e da interação com os colegas de trabalho. Assim, na iniciação à docência o professor é estimulado a desenvolver-se pessoal e profissionalmente, é desafiado diariamente à aprendizagem da docência. Todo esse cenário faz-nos compreender que o professor iniciante precisa adaptar-se ao ambiente de trabalho, ao grupo de colegas, ao grupo de alunos, às demandas docentes.

É comum que algumas professoras que iniciam a carreira na educação infantil ingressem sem nenhuma experiência profissional anterior e na condição de recém-formadas, o que pode intensificar esse período de adaptações e de aprendizagens docentes. Esse perfil de professoras requer orientação por parte de profissionais mais experientes e sugere oportunidades de troca de experiências – momentos nos quais essas profissionais possam ir se constituindo como professoras. Esse momento também é de transição de identidade visto que antes eram estudantes e agora assumem o papel de professoras.

De outra forma, algumas professoras de educação infantil já atuavam nesse nível como auxiliares, monitoras ou estagiárias antes de sua contratação docente. Talvez esse fato facilite seus processos de adaptação profissional. Porém, de qualquer forma, também lhes é exigido uma transição identitária: de auxiliares para professora.

Essas e outras necessidades de adaptações de distintos vieses configuram o início da carreira docente na educação infantil. O início da carreira requer que o professor se disponibilize para

aprender, enfrente as dificuldades encontradas no ofício e equilibre-se pessoal e profissionalmente. Pode ser, portanto, uma fase de intensas provocações, de intensas alegrias e/ou de ambos os sentimentos – o que pode frustrar ou motivar o professor iniciante.

Com o interesse de conhecer algumas pesquisas desenvolvidas nos últimos cinco anos sobre a iniciação à docência na educação infantil, fizemos uma consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES usando a associação dos descritores “professores de educação infantil” e “iniciação à docência”. Obtivemos 609 resultados, entre teses e dissertações. Desse montante, observamos, a partir da leitura dos resumos, que poucas focavam efetivamente a educação infantil. Nesse trabalho apresentamos alguns dados coletados em 5 dissertações que localizamos nesse levantamento e que em seus títulos faziam menção à educação infantil. O objetivo desse trabalho é identificar nessas dissertações o que caracteriza, em termos de conquistas e desafios, a iniciação à docência de professoras de crianças pequenas.

2 CONQUISTAS E DESAFIOS DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE PROFESSORAS DE CRIANÇAS PEQUENAS

Voltarelli (2013), ao pesquisar a aprendizagem profissional da docência de professores em início de carreira e que atuavam em creches, reafirma a ideia de que a iniciação à docência é um período de grandes aprendizagens para o professor, que vai se transformando enquanto docente e estabelecendo suas bases de conhecimento para sua atuação. Ela observou que as professoras, ao iniciarem a carreira, necessitam adaptar-se à cultura escolar e, de maneira mais efetiva, incorporar ou transformar todas as aprendizagens tidas na formação inicial em suas ações docente. Nessa fase, portanto, é natural que as professoras passam a questionar a formação inicial que receberam, a identificar as lacunas formativas e a buscar possibilidades para a ampliação de seus conhecimentos docentes (VOLTARELLI, 2013).

Os resultados do estudo de Voltarelli (2013) permitem-nos olhar para os primeiros anos de profissão das professoras de creche a partir de duas perspectivas: uma marcada pelas situações desconhecidas, pela insatisfação, pelas dificuldades de acompanhar as faixas etárias das crianças de creche e pelo cansaço diante do planejamento pedagógico. A outra marcada pelo comprometimento com a profissão e pelas práticas bem-sucedidas.

Chaves (2013) também pesquisou professoras iniciantes da educação infantil e observou que um dos encantamentos dessas profissionais é a paixão que elas têm por crianças. A pesquisa também evidenciou que essas professoras possuíam incentivadores para as suas formações iniciais para a docência, modelos docentes que lhes inspiravam em suas práticas e algumas concepções e sentimentos sobre o ser professora da educação infantil. As professoras pesquisadas por Chaves (2013) ainda evidenciaram uma série de dificuldades que impactaram seus inícios na docência, a saber: a quantidade de alunos na sala, as mordidas e choros das crianças, a construção de uma rotina para o coletivo, os acidentes, o comportamento das crianças, a relação com os pais/responsáveis, a insegurança, as relações com os pares no ambiente de trabalho, o planejamento das

práticas, a estrutura da organização escolar, a falta de estrutura pedagógica, a falta de materiais e de brinquedos e a desvalorização profissional.

Ao pesquisar professoras iniciantes da Educação Infantil Cardoso (2013) buscou evidenciar os encantos e os desencantos dessa docência. Quanto aos encantos a autora observou que as professoras iniciantes se sentem realizadas por estarem na profissão (ser professora) que sempre sonhara; gostam de trabalhar com alunos da faixa etária da educação infantil; sentem “amor” pela profissão; sentem-se realizadas por assumir uma sala de aula sozinha; percebem que experiências anteriores de sala de aula contribuem para o enfrentamento dos desafios; sentem-se amparadas pelos pares. Para as professoras participantes da pesquisa as crianças pequenas são mais carinhosas, interessadas e respeitam os professores, o que contribui para a efetivação de uma relação mais próxima e afetiva entre professora e crianças – se comparada às relações estabelecidas entre professor e alunos em outros níveis de ensino.

Por outro lado, as professoras que colaboraram com a pesquisa de Cardoso (2013) identificaram os desencantos do início da docência na educação infantil, a saber: relatam que sentem insegurança, medo e angústia; sentem falta de monitores na sala para auxiliar nas atividades e nas demandas para com o cuidado com crianças pequenas; sentem falta de um retorno referente às suas ações para saberem se estão “trabalhando corretamente”; percebem que sua formação inicial contemplou mais o preparo para a atuação nos anos iniciais em detrimento da atuação na educação infantil; sentem-se pressionadas a atuar mediante o improviso diante de situações inesperadas da sala de aula. Outro dado pertinente dessa pesquisa e que merece destaque é a constatação de que a incorporação na docência na educação infantil significa para muitas dessas professoras uma forma de ter um emprego fácil e rápido - o que, segundo a nossa leitura requer uma atenção: o exercício da docência com crianças pequenas requer disponibilidade, responsabilidade, cuidado, comprometimento e, portanto, não pode ser encarado como uma simples “ocupação”.

Os resultados da pesquisa de Cardoso (2013) evidenciam que o início da carreira docente na educação infantil gera sentimentos contraditórios, ora de satisfação, realização e alegria, ora de incertezas, medo, tristeza, ansiedade e insegurança. Esses sentimentos contraditórios são revelados em diferentes situações do exercício do magistério e, de uma forma ou outra, congregam o desenvolvimento profissional dessas docentes.

Os primeiros anos da carreira docente de professoras iniciantes na educação infantil também foram pesquisados por Zucolotto (2014) que constatou que a inserção profissional na docência das professoras de educação infantil foi motivada muito mais pela oportunidade de trabalho (turmas sem professora) do que por suas preferências de anos escolares.

Entre as conquistas desta fase da carreira, Zucolotto (2014) evidenciou o trabalho fixo e a independência financeira – que traz como possibilidade a realização de sonhos: casamento, casa própria, sustento familiar. Esse estudo também destacou que a profissão docente é tida como importante, é motivo de orgulho e, conseqüente, promove o interesse de permanência na profissão por parte das professoras iniciantes.

Em meio as dificuldades no início do magistério na educação infantil Zucolotto (2014) encontrou: as interações com os outros docentes, o pouco tempo para o planejamento, as muitas

cobranças frente as atribuições de ser professora, a distinta dinâmica de trabalho entre escola pública e privada, a insegurança e o medo do desconhecido, a transição identitária do papel de estagiária para o de professora, o desenvolvimento de um vínculo de proximidade com as crianças. Outro ponto que as iniciantes destacaram foi sobre suas percepções de que a formação inicial que tiveram voltou-se mais para as questões do ensino fundamental e, portanto, a ênfase na educação infantil ficou em segundo plano. As professoras ainda relataram que se assustaram, que ficaram perdidas e angustiadas no início da carreira. A maioria delas contou que para amenizar os desafios encontrados buscam, por iniciativa própria, ajuda em outras professoras mais experientes. Zucolotto (2014) observou que as professoras iniciantes na educação infantil reformulam suas perspectivas didáticas e modos de saber-fazer em função das especificidades que envolve cada contexto no qual estão inseridas.

Os primeiros anos da docência na educação infantil também foram investigados por Trova (2014) que identificou alegrias e frustrações vivenciadas por essas professoras. Entre as alegrias a autora encontrou o prazer das docentes em ter optado pelo magistério na educação infantil, a relação com as crianças e a paixão pelo aprender e ensinar. As frustrações foram evidenciadas em maior quantidade, a saber: o medo e o nervosismo, as dúvidas e inseguranças quanto as práticas realizadas, o desafio da transição de suas condições de alunas para suas condições de professora, a difícil adaptação, a relação com os pares, a falta de orientação e diálogo por parte dos coordenadores e diretores, as limitações estruturais da instituição escolar, a desvalorização financeira e a ausência de uma formação específica para esse início de carreira.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Generalizando, podemos dizer que as pesquisas de Voltarelli (2013), Chaves (2013), Cardoso (2013), Zucolotto (2014) e Trova (2014) evidenciam que as professoras em início de carreira na educação infantil sentem-se realizadas por se tornarem docentes e por trabalhar com crianças pequenas e sentem-se angustiadas pela insegurança e medo causados, essencialmente, pela falta de experiência profissional. Observamos que as angústias são características do ingresso na carreira docente e pouco ou quase nada se evidenciam pela docência com crianças pequenas. Ademais, observamos que um mesmo aspecto pode ser destacado como potencialidade para algumas e como dificuldade para outras – nesse aspecto lembramos de Huberman (1992) que argumenta que a “sobrevivência” e a “descoberta” “são vividos pelos professores iniciantes de maneira paralela, sendo que os encantamentos permitem ou motivam o enfrentamento das dificuldades.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, S. **Professoras iniciantes da educação infantil: encantos e desencantos da docência.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

CHAVES, A. M. de Q. **Professoras iniciantes da educação infantil: percursos de aprendizagem da docência.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores.* Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

TROVA, A. G. **Desafios do primeiro ano da docência na educação infantil.** 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

VOLTARELLI, M. A. **Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

ZUCOLOTTO, V. M. **Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na educação infantil.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

APRENDIZAGEM ATIVA BASEADA NO USO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS: A PROPOSTA DA SALA DE AULA INVERTIDA

Celoy Mascarello

Universidade Comunitária da Região de Chapecó
celomascarello@gmail.com

Cristiane de Oliveira Fiorentini

Gerência de Educação de Chapecó
cris.fiorentini@gmail.com

Eixo temático 2: Práticas de ensino

1 INTRODUÇÃO

É incontestável que o cotidiano das pessoas é profundamente alterado pelas novas tecnologias. A informação em “tempo real” assume uma importância significativa. Castells (1999) denomina “sociedade em rede” esse movimento que reduz as distâncias geográficas e tem a Internet como principal veículo para viabilizar o trânsito das informações.

Nesse contexto o uso de tecnologia da informação e comunicação em espaços educacionais tem crescido aceleradamente nas últimas décadas. É possível observar que existem computadores e acesso a Internet na maioria das instituições educacionais, o que leva a vários fenômenos muito interessantes, entre eles, o fato dos professores perceberem a necessidade de se atualizar para aproveitar o potencial oferecido pelos dispositivos tecnológicos.

Já não é o suficiente ter e saber que esses instrumentos existem, mas é necessário aprender as diversas funções e saber de que forma é possível tirar o máximo proveito e benefício pessoal e coletivo.

No entanto, esse processo não tem sido fácil porque, como mencionado inicialmente, o avanço tecnológico é tão acelerado que até poucos anos atrás os computadores ocupavam salas cheias devido ao seu grande tamanho, da mesma forma os programas eram complexos e só podiam ser manipulados por pessoas especializadas.

Houve diversas iniciativas no intuito de aproveitar esses dispositivos na educação, entretanto com o passar do tempo e com as aceleradas inovações tecnológicas, novos ajustes se fazem necessários, isto é, projetar novas estratégias, porque os computadores estão reduzindo tamanho e custo na medida em que dispositivos como *laptops* e *iPads* que não só permitem que sejam transportados facilmente de um lugar para outro, mas também podem ser usados como ferramentas de comunicação pessoal.

Fato marcante é que, atualmente, os telefones celulares são multifuncionais, contém várias ferramentas que permitem aos usuários usá-las não só para fazer chamadas, esses dispositivos

móveis, como *iPhone* e *smartphones*, caracterizados por telas sensíveis ao toque, um sistema operacional, conectividade com a Internet e acesso a diversos recursos.

Esse panorama leva à reflexão, e permite observar a necessidade em rever estratégias e aprender como incorporar esses novos dispositivos no processo educacional. Atentos aos desafios e a diversidade do contexto apresentado, iniciamos este exercício de reflexão problematizando a realidade que nos cerca, indagando: **a aprendizagem ativa baseada no uso de dispositivos móveis numa proposta de sala de aula invertida pode colaborar para o melhor desempenho de alunos no processo ensino aprendizagem?**

O presente estudo adotará os pressupostos da pesquisa descritiva bibliográfica com abordagem qualitativa.

2 APRENDIZAGEM ATIVA: A PROPOSTA DA SALA DE AULA INVERTIDA

De acordo com Lévy (2010), a presença de uma tecnologia modifica significativamente a forma como o conhecimento é produzido.

Durante muito tempo a educação privilegiou a razão, segmentou o conhecimento. Hoje se entende que é importante proporcionar situações em que os alunos participem ativamente do seu processo de construção do conhecimento. Os conteúdos devem ser “integrados entre si não mais como um quebra-cabeça de peças perdidas, mas numa teia de fios inter-relacionados e leves, tecidos por mentes unificadas e mãos afetivas” (CELANO, 1991, p. 34), ou seja, a passividade do aluno no processo educacional deve ser revertida.

De acordo com Morin (2000) a escola costuma trabalhar conteúdos que não fazem sentido imediato para os alunos, são ineficientes e insuficientes para os cidadãos do futuro, ou seja, a escola fragmenta a realidade e ignora o verdadeiro sentido de educar.

É inegável a necessidade urgente de mudança, em contrapartida surge também o conflito em ter que abandonar velhos paradigmas como a fragmentação dos saberes e a organização dos currículos que até então lhes garantiram segurança.

Sobre a necessidade de um espaço educacional renovado, Berticelli (2006) destaca:

O tempo e o espaço, agora relativos, configuram um novo de ver. “A partir da emergência dos grandes meios de comunicação, assim como o tempo, o lugar (τόπος) adquiriu sentidos inteiramente novos. O virtual diz respeito tanto ao tempo quanto ao espaço. [...] Uma nova escola se configurou: a escola heterotópica, independente de tempo para percorrer o espaço portanto, a educação também se tornou heterotópica. Pode estar em todos os lugares ao mesmo tempo e em tempo real. Com isto, a demanda de nossa competência auto-organizacional cresceu vertiginosamente e, para tanto, dispomos de novos e poderosos dispositivos tecnológicos, que contribuem no traçado de um novo desenho epistêmico do processo de educar, assim como determinou um novo educando que já não é mais, definitivamente, o mesmo de algumas décadas atrás. (BERTICELLI, 2006, p. 15).

De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 32), com as novas tecnologias “o professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua

comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos presencial e virtualmente e também de avaliá-los”.

Uma das opções que atualmente se apresenta aos professores é a sala de aula invertida. De acordo com Moran (2014) A sala de aula invertida é um modelo de aprendizado caracterizado pela possibilidade de que os alunos sejam expostos ao conteúdo antes da aula, para que estejam preparados para a aprendizagem ativa em sala de aula. Em uma sala de aula invertida, há uma ligação clara entre atividades realizadas na classe e extraclasse.

Moran (2014) considera a sala de aula invertida um dos modelos mais interessantes da atualidade para mesclar tecnologia com metodologia de ensino, pois concentra no virtual o que é informação básica e, na sala de aula, atividades criativas e supervisionadas, uma combinação de aprendizagem por desafios, projetos, problemas reais e jogos.

Nesse contexto tecnológico Lévy (2010) afirma que as novas tecnologias modificam nossas consciências, visto as alterações que em nosso meio de conhecer o mundo representam. Outro fator relacionado ao surgimento de novas relações com o saber refere-se ao fato de que as novas tecnologias apresentam características que possibilitam amplificar, exteriorizar e modificar numerosas funções cognitivas humanas. Nesse contexto importa destacar a presença do virtual em nosso cotidiano, assim como o ciberespaço já faz parte da sociedade.

Também para Lévy (1999), as discussões acerca de processos de formação mediados pelas novas tecnologias exigem novas reflexões sobre as relações com o saber. As novas tecnologias têm promovido uma maior velocidade no surgimento e na renovação dos conhecimentos, pois “Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira.” (LÉVY, 1999, p. 157).

Para uma reflexão séria e comprometida acerca das tecnologias no contexto educacional importa destacar que há pensadores importantes do campo do ensino e da pedagogia que não veem com bons olhos a inserção da sala de aula invertida na educação. Como exemplo é possível citar o pensamento de José Pacheco, Professor Português, que tem se dedicado a estudar a educação no Brasil. Pacheco vem tecendo críticas a esse modelo, destacando a possibilidade de ser um novo “modismo” educativo advindo de terras estrangeiras. (PACHECO, 2014). E segue o autor afirmando que a ideia da sala de aula invertida cheira a escolanovismo reciclado.

Diante dos prós e contras em relação a aula invertida há de se considerar que nem todas as instituições de ensino possuem os aparatos necessários, nem todos os educadores estão preparados para tal mudança, enfim, nem sempre o que funciona em um local terá êxito em outro.

As experiências no trabalho com formação de alunos e professores para a utilização de metodologias ativas facilitam a compreensão de que a inserção das novas tecnologias nas instituições de ensino não deve acontecer pelo tecnicismo, determinismo ou conformismo a uma realidade, e sim necessita um posicionamento, conhecimento e envolvimento de todos.

A utilização das novas tecnologias no contexto educacional rompe relações pedagógicas habituais, descentraliza fontes de atenção, de modo que professores e alunos se tornam aprendizes. A função do professor é modificada. Ele deixa de ser um mero informante e passa a interagir com

o aluno, construindo junto o conhecimento e o saber necessário para a sua formação e para uma educação libertadora.

3 CONCLUSÃO

Para concluir é possível afirmar que não há uma fórmula definida para o modelo de sala de aula invertida. Isto é, depende muito do contexto de ensino e aprendizagem como por exemplo a disciplina ministrada, a turma, o tamanho da classe, estilo de ensino e acesso a recursos tecnológicos. O Planejamento e design são aspectos críticos para o sucesso da sala de aula invertida e devem sempre levar em consideração que não basta dividir um curso em componentes presenciais e online. É necessário um trabalho cuidadoso levando em consideração fatores como: proposta curricular da escola, planejamento de projetos, integração de tecnologias e suporte para os alunos.

REFERÊNCIAS

BERTICELLI, I. A. **Epistemologia e educação – da complexidade, auto-organização e caos**. Chapecó: Argos, 2006.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELANO, S. **Corpo e mente na educação: uma saída de emergência**. Petrópolis: Vozes, 1991.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2014. v. 2. p. 15-33. Disponível em: <https://goo.gl/VkXLcq>. Acesso em: 23 jul. 2018.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica: Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PACHECO, J. Sala de aula invertida: por que não reagem os pedagogos brasileiros ao neocolonialismo pedagógico? **Revista Educação**, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/sala-de-aula-invertida/>. Acesso em: 22 maio 2019.

ESTRESSE INFANTIL E DESEMPENHO ESCOLAR: AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mirian Gregorio Ferreira

Universidade do Oeste de Santa Catarina
miriangregorioferreira@gmail.com

Ana Patrícia Alves Vieira Parizotto

Universidade do Oeste de Santa Catarina
ana.parizotto@unoesc.edu.br

Eixo temático 2: Práticas de Ensino

1 INTRODUÇÃO

O estresse consiste em um mecanismo natural do organismo diante das demandas que exigem adaptação nos auxiliando no desempenho das atividades diárias. Porém, quando os sintomas se apresentam de modo intenso, contínuo e ininterrupto o estresse se torna prejudicial podendo levar o organismo a exaustão, predispondo ao adoecimento tanto físico quanto psicológico. Apesar da sintomatologia do estresse ser geralmente atribuída aos adultos as crianças também sofrem com os efeitos danosos do estresse principalmente quando expostas a situações de mudança de rotina, cobranças, exigências, sobrecarga de atividades, comparações e reclamações dos adultos, entre outras circunstâncias.

Diante do exposto o 1º Ano do Ensino Fundamental apresenta-se como um período potencialmente estressor para a criança por se tratar de uma fase de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sendo esse o marco regular no processo de alfabetização, para algumas crianças um ambiente repleto de mudanças pode provocar sentimentos de medo e insegurança. Considerando esse cenário poderia o estresse influenciar o desempenho acadêmico dos estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental?

Em consonância com esse contexto este estudo teve como objetivo verificar a manifestação dos sintomas de estresse e suas possíveis implicações no desempenho escolar de estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental. A verificação dos sintomas de estresse nos estudantes, com sete anos de idade, se deu pela aplicação de instrumento psicométrico – Escala de Stress Infantil (ESI) (LIPP; LUCARELLI, 2005), verificou-se a performance das crianças a partir da avaliação de desempenho escolar fornecida pela escola participante, ampliando nossa compreensão buscou-se investigar junto aos professores regentes das turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental suas percepções sobre o estresse infantil por meio de entrevista semiestruturada. Esta pesquisa segue na perspectiva da abordagem quali e quantitativa. As categorias de análise em relação ao estresse infantil correspondem a sexo, período escolar e sintomatologia do estresse. A avaliação do desempenho escolar foi relacionada com os achados da ESI. O conteúdo das entrevistas com os docentes entrevistados passou por análise.

2 ESTRESSE INFANTIL: CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS

Segundo Lemes *et al.* (2003) o estresse é parte do sistema biopsicossocial adaptativo, sendo que a exposição do indivíduo a situações geradoras de tensão forçam o organismo em busca de resposta, adaptação e equilíbrio. Níveis aumentados de estresse acarretam prejuízos cognitivos no cérebro infantil causando alterações morfológicas no cérebro em formação, retardando o crescimento volumétrico do órgão, principalmente o córtex pré-frontal responsável por funções cognitivas superiores como pensamento, planejamento, controle inibitório e memória de trabalho (TEPLIN *et al.* 1991 apud FILGUEIRAS *et al.* 2013).

Dentre os diversos fatores que podem provocar estresse nas crianças à escola tem parte fundamental sendo admitida em muitos estudos como uma fonte de estressores cotidianos para as crianças (BYERNE *et al.*, 2011 apud CORREIA-ZANINI; MARTURANO, 2015), sendo possível que o estresse do professor, em algumas situações, possa se tornar uma fonte de estresse para seus alunos (LIPP, 2010). A estrutura física da escola, a utilização de recursos pedagógicos inadequados e as relações ali estabelecidas podem causar estresse nas crianças, Tricoli (1997 apud LEMES *et al.*, 2003) considera ainda que o método educacional pressiona a criança desconsiderando sua capacidade de aprendizagem.

Após coleta e tratamento dos dados nosso estudo constatou-se que mais da metade das crianças avaliadas (56,3%) apresentaram estresse. Registrou-se ocorrência de sintomas de estresse em 60% dos estudantes do período matutino e 63,6% no período vespertino. Para Graziano *et al.* (2007 apud TOLEDO, 2013) a inserção dos alunos nas primeiras séries do ensino fundamental, é uma fase crucial para o desenvolvimento de sintomas de estresse, devido ao acúmulo de novas demandas, acadêmicas e interpessoais, assim como pela sobrecarga de atividades no seu cotidiano. A partir do experimento de Leproust (*et al.* 2001 apud SARAIVA; FORTUNATO; GAVINA, 2005) é possível inferir que naturalmente os níveis de cortisol (conhecido como hormônio do estresse) tendem a não apresentar elevação no período vespertino. O fato de estudantes do período vespertino estarem apresentando maior prevalência de estresse em relação aos estudantes do período matutino sugere que fatores emocionais e/ou ambientais, disfunções orgânicas ou mesmo excesso de exposição a situações geradoras de tensão podem estar provocando essa alteração.

Constatou-se prevalência de sintomas psicológicos (57,1%) caracterizado por sensações de ansiedade, vontade de chorar, preocupações, raiva, irritabilidade, fadiga, frustração, tensão entre outros. Lipp (2010) afirma que devido à multiplicidade de sintomas o diagnóstico nem sempre é fácil de ser realizado o que pode levar os adultos, especialmente pais e professores, a confundirem os sintomas de estresse com birra, comportamento agressivo e baixo rendimento escolar. A atitude dos adultos de ignorar os sintomas de estresse realizando cobranças em situações como essa, tendem a agravar a situação tornando-se mais uma fonte de estresse sobrecarregando a criança que já está confusa e estressada, não entendendo o que se passa em seu organismo.

Identificou-se que os meninos apresentam mais sintomas de estresse do que as meninas. Correia-Zanini e Marturano (2015) enfatizam que meninos tendem a se sentir mais pressionados pelas demandas escolares no início do ensino fundamental apresentando, conseqüentemente, mais

sintomas de estresse. Lemes *et al.* (2003) explica que o motivo de as meninas apresentarem melhor resistência ao estresse se deve às imposições culturais que exigem desde cedo, do sexo feminino, bom comportamento e atitudes principalmente nas classes menos favorecidas onde as meninas precisam dar conta de diversas atividades como ajudar nos afazeres domésticos, cuidar dos irmãos, estudar, brincar, entre outros.

As crianças que apresentaram estresse demonstraram desempenho acadêmico superior se comparados às que não apresentaram estresse. Pesquisas (TOLEDO, 2013; LEMES *et al.*, 2003) apontam divergência entre os resultados não sendo possível estabelecer relação precisa entre a presença de estresse e o desempenho acadêmico dos estudantes. A dificuldade para relacionar estresse e desempenho acadêmico pode estar associada ao fato de que a manifestação de estresse variar para cada indivíduo e vai depender de recursos internos de enfrentamento bem como de fatores externos, que são múltiplos, principalmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

Por meio da análise das entrevistas com os docentes verificou-se que os professores possuem conhecimento razoável sobre a manifestação do estresse infantil e caracterização das distintas formas de expressão dos sintomas. Como fatores de risco identificou-se elementos intraescolares como barulho, fluxo intenso de pessoas, relações interpessoais e aspectos estruturais da instituição. O ambiente familiar foi apontado pelos professores como o principal agente estressor nas crianças. Evidenciou-se que os professores possuem uma percepção positiva do seu trabalho atuam como mediadores, estimulam o conhecimento e a autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Enfatizou-se a importância de os professores atuarem no gerenciamento de situações estressoras que venham a emergir no ambiente escolar entendendo que os mesmos precisam estar devidamente capacitados recebendo instruções sobre o estresse infantil e treinamento adequado para o manejo de situações estressoras no ambiente escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A generalização dos achados dessa pesquisa precisa ser cautelosa uma vez que a amostra se refere a um grupo específico de uma determinada escola, considera-se ainda que a sintomatologia de estresse se manifesta e forma individual e o enfrentamento vai depender da quantidade e da qualidade de recursos internos e externos que a pessoa/criança possua.

O estudo do estresse infantil e seus fatores predisponentes precisam ser constantemente verificados a fim de que informações baseadas em evidências possam combater concepções errôneas e generalistas auxiliando na instrução de pais, professores e profissionais da saúde sobre a importância da identificação dos sintomas, tratamento e ou manejo dos fatores que possam estar deflagrando o estresse nas crianças. Entende-se que a avaliação criteriosa do estresse infantil é extremamente importante a fim de oportunizar às crianças mais sensíveis ao estresse tratamento adequado, bem como a inserção em programas de prevenção ou gerenciamento do estresse, pois o estresse infantil é um fator de risco à saúde mental das crianças.

Entendemos que a precocidade na identificação dos sintomas de estresse e dos fatores predisponentes implicam na promoção de saúde mental nas crianças. Destacamos a importância do fortalecimento dos vínculos entre família e escola, pois estes dois ambientes constituem como uma forte influência no desenvolvimento de resistência ao estresse infantil.

Por fim a restrição de publicações científicas sobre o estresse infantil apresentou-se como um fator limitador deste estudo, tal situação evidencia a importância do desenvolvimento de novas pesquisas sobre essa temática de modo que venha contribuir para o estudo do desenvolvimento infantil e para a promoção de ações que desenvolvam os aspectos emocionais e sociais dessas crianças a fim de preservá-las dos efeitos danosos do estresse excessivo.

REFERÊNCIAS

CORREIA-ZANINI, M. R. G.; MARTURANO, E. M. Sintomas de estresse em alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Revista da SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 16 n. 1, p. 28-42. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702015000100004. Acesso em: 29 set. 2017.

FILGUEIRAS, A. *et al.* Estrutura fatorial e propriedades psicométricas da escala de stress infantil adaptada para uma amostra de crianças cegas. **Psico**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 26-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/revistapsico/article/view/9950>>. Acesso em 04 out. 2016.

LEMES, S. O. *et al.* Stress infantil e desempenho escolar – avaliação de crianças de 1ª a 4ª série de uma escola pública do município de São Paulo. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v20n1/a01v20n1.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

LIPP, M. E. N.; LUCARELLI, M. D. M. **Escala de Stress Infantil (ESI): Manual**. 2. ed. São Paulo: Casa Do Psicólogo, 2005.

LIPP, M. E. N. O stress da criança e suas consequências. *In*: LIPP, M. E. N. (Org.). **Crianças estressadas: Causas, sintomas e soluções**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2010. p. 13-42. Disponível em: <https://www.livrebooks.com.br/livros/criancas-estressadas-marilda-e-novaes-lipp-org-ukee6-za9ygc/baixar-ebook>. Acesso em: 27 set. 2017.

SARAIVA, E. M.; FORTUNATO, J. M. S.; GAVINA, C. Oscilações do cortisol na depressão e sono/vigília. **Revista Portuguesa de Psicossomática**, v. 7, n. 1/2, p. 89-100, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/287/28770207/>. Acesso em: 26 set. 2017.

TOLEDO, T. C. de. **Estresse infantil, escolaridade e contexto familiar: um estudo com alunos do ensino fundamental**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Thais-Costa-de-Toledo.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

PROPOSTA DE PESQUISAS SOBRE O TEMA ESCOLARIZAÇÃO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS IMIGRANTES HAITIANOS NO MEIO OESTE CATARINENSE

Mirian Gregorio Ferreira

Universidade do Oeste de Santa Catarina

miriangregorioferreira@gmail.com

Eixo temático 2: Práticas de Ensino

1 INTRODUÇÃO

O processo de imigração é um fenômeno complexo e está inter-relacionado com a história do Brasil que registra a dinâmica de vários fluxos migratórios. Porém, a migração de pessoas originárias de países considerados subdesenvolvidos como o Haiti foi destaque no Brasil principalmente no início da década de 2010. A chegada dos haitianos no Brasil impôs desafios para a sociedade e ao Estado assuntos como moradia, emprego e renda, saúde, segurança, políticas públicas, educação entre outros são temas complexos e requerem reflexão, legislação e adequações para dar conta dessa demanda específica. Segundo Zamberlam *et al.* (2014 apud RISSON, 2015), no estado de Santa Catarina, as maiores concentrações de imigrantes haitianos ocorreram nas cidades de Blumenau, Brusque, Chapecó, Criciúma, Florianópolis e Joinville. Joaçaba e Herval D'Oeste não apresenta números oficiais de imigrantes haitianos, porém a presença deste é uma realidade no cotidiano destes municípios.

Dada a especificidade e imposições de novas demandas pela presença de imigrantes haitianos no interior de Santa Catarina justifica-se a necessidade e urgência de pesquisas que abarque essa temática. O objetivo deste trabalho consiste em apresentar uma proposta de pesquisa sobre o tema escolarização e processos de aprendizagem dos imigrantes haitianos no Meio Oeste catarinense. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que, segundo Oliveira (2010), "é uma modalidade de estudo de documentos de domínio científico."

2 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS - CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES: ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DAS PRODUÇÕES

Para elaboração deste trabalho foram realizadas duas etapas de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no início do primeiro semestre de 2019 com base num conjunto de descritores pré-estabelecidos. Na primeira fase do levantamento de dados no período correspondente aos anos de 2014 a 2018, foram identificados vinte e três trabalhos, revisados por pares a partir dos descritores: imigrantes haitianos, imigração haitiana, inserção escolar e processos de aprendizagem, destes somente duas

pesquisas na área da Educação. Na segunda fase da coleta de pesquisas, no período correspondente aos anos de 2005 a 2015, foram identificadas seis pesquisas, revisadas por pares a partir dos descritores: criança estrangeira, criança haitiana imigrante e escolarização, destas, três pesquisas correspondem a área da Educação.

Ao todo foram investigadas vinte e nove pesquisas, sendo vinte e três na primeira fase e seis na segunda fase de busca. Da primeira fase duas pesquisas, da segunda fase quatro pesquisas foram selecionadas para análise devido a aproximação com a temática deste estudo. Para compor este trabalho foram analisados os resultados e resumos das teses e dissertações.

Considerando as investigações apresentadas verificou-se que os estudos contemplam a temática imigração e contextos escolares, no entanto, a imigração haitiana foi abordada em somente dois trabalhos, ambos encontrados na primeira fase da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A dissertação de Bordignon (2016) abordou a inserção social dos imigrantes em contextos escolares e não escolares, a educação como preparação para o trabalho, a presença dos imigrantes na formação socioespacial, econômica e cultural de Santa Catarina e a configuração do movimento migratório dos haitianos, entretanto o processo de ensino-aprendizagem não abordado nesta pesquisa. O estudo de Poncheck (2018) enfatiza a aprendizagem informal da língua portuguesa, mobilizada quase que na totalidade pela sociedade civil organizada, como forma de inserção dos imigrantes na sociedade e também para melhora na qualidade de vida, essas ações demonstram que, de fato, não contamos com uma política educacional voltada para os imigrantes, ambos os trabalhos abordam a temática imigração haitiana voltada para a educação com importantes contribuições, porém não atentam para o processo de ensino-aprendizagem e nem para as transformações e desafios ocorridos na sala de aula dado a presença dos alunos imigrantes demonstrando, assim, a necessidade de ampliação nas discussões em torno do fenômeno migratório e os contextos escolares principalmente nos processos de ensino-aprendizagem.

Na segunda fase da investigação buscou-se selecionar trabalhos que tratassem do processo de escolarização dos imigrantes, destacou-se a pesquisa de Soares (2015) que retrata as relações sociais entre alunos estrangeiros e nativos dentro da sala de aula demonstrando a dificuldade de convivência e interação entre esses grupos e o quanto essas relações conflituosas afetam a construção da autoimagem do aluno imigrante, também sugere falta de preparo e empatia dos professores para trabalhar com turmas multiculturais. Miyahyra (2015) salienta em sua pesquisa que os professores desconsideram as dificuldades dos alunos imigrantes no processo de ensino-aprendizagem não levando em conta essa complexidade no seu fazer pedagógico. Estes dois trabalhos evidenciam o despreparo das escolas, professores e, conseqüentemente, dos alunos para receber, acolher e interagir com a diversidade cultural proporcionada pela presença do estrangeiro em sala de aula estes estudos mostram, ainda, que um ambiente hostil pode afetar negativamente a subjetividade dos alunos imigrantes.

Observou-se nos demais trabalhos relatos de experiências que enfatizaram o processo de escolarização de imigrantes, o enfoque da pesquisa de Coelho (2008) esteve voltado para o relato de mulheres negras angolanas cuja tônica são as relações interculturais dentro das salas de aula que podem ser exploradas na promoção de processos de aprendizagem baseados na

igualdade das diferenças, promovendo aprendizagem e vivências igualitárias. Rodrigues (2015) se ateve a experiências bem-sucedidas da escolarização de imigrantes numa escola que desenvolve um projeto específico para essa demanda, os resultados apontam para vivências pacíficas entre os alunos imigrantes e brasileiros facilitando a adaptação escolar, favorecendo a aprendizagem e diminuindo a exclusão e o preconceito.

Apesar destas pesquisas abordarem sobre o processo de escolarização dos imigrantes não foram encontrados estudos relacionados, especificamente, sobre os imigrantes haitianos, mesmo assim estes trabalhos podem contribuir significativamente para a compreensão da escolarização dos haitianos nas escolas brasileiras. Verificou-se que, dos seis trabalhos selecionados apenas uma pesquisa foi realizada no Estado de Santa Catarina sendo as demais efetuadas nos Estados de São Paulo, Paraná e Rondônia, essa constatação aponta para a necessidade da elaboração de pesquisas que objetivem analisar com maior amplitude o fenômeno migratório e as variáveis que envolvem a escolarização e o processo de ensino-aprendizagem dos imigrantes haitianos na região Meio Oeste catarinense.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se a partir das pesquisas que a imigração não é um fato isolado e que, portanto, precisa ser tratado com maior diligência por parte do poder público na elaboração e implantação de políticas públicas educacionais que venham ao encontro das necessidades específicas dessa população. A escola é vista como um importante espaço de inserção social dos imigrantes estes espaços educativos podem contribuir significativamente para a construção de práticas de ensino voltadas para aprendizagem igualitária respeitando a diversidade e utilizando-a como fomento para a criatividade e o intercâmbio de conhecimento entre os estudantes, porém se desconsiderar a herança cultural destes alunos não atentando para suas dificuldades adaptativas estará dificultando a aprendizagem sendo promotora de exclusão e sofrimentos.

Considerando as pesquisas identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes verificou-se que são poucos os estudos que analisam o fenômeno da imigração haitiana e os processos de ensino-aprendizagem, das que apresentaram suas contribuições são valiosas uma vez que analisaram importantes aspectos da imigração haitiana no Brasil especificamente no Oeste de Santa Catarina como retrata a primeira pesquisa apresentada na descrição dos trabalhos. Em relação ao processo de escolarização dos imigrantes as pesquisas encontradas apresentaram como público alvo imigrantes de outras nacionalidades, nenhum deles voltados especificamente para a população de haitianos no Brasil, neste sentido faz-se necessário que se busque investigar em diferentes contextos escolares da região Meio Oeste catarinense, local de residência de muitas famílias haitianas.

A pesquisa voltada para a imigração haitiana com inter-relação a educação é um tema emergente e se justifica dentre outros fatores pela importante contribuição científica e social uma vez que são escassas as publicações científicas na área da Educação sobre essa temática e há

defasagem no âmbito legal e estrutural brasileiro no que refere a acolhida e encaminhamento dos imigrantes no acesso à moradia, saúde, trabalho seguridade e assistência social e principalmente educação. Outro fator se refere ao atual cenário de Joaçaba e Herval D'Oeste - SC que tem sido local de moradia de muitos imigrantes vindos diretamente do Haiti e de haitianos que já residiam e trabalhavam em outras localidades do Brasil como São Paulo, por exemplo.

Acredita-se que os resultados demonstrados nesta pesquisa possam subsidiar estudos relacionados a essa temática na área da Educação possibilitando novos olhares, discussões e a participação desses atores sociais. Urge a necessidade de um olhar humanizado sobre a pluralidade cultural nas salas de aula e nos processos educativos da atualidade, dado o fenômeno da imigração haitiana ser uma realidade em muitos municípios brasileiros não apenas em grandes centros, como víamos anteriormente, mas também em pequenos municípios.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, S. de A. F. **Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no Oeste Catarinense**. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3763355. Acesso em: 20 maio 2019.

COELHO, M. N. **Memórias de angola e vivências no Brasil: educação e diversidades étnica e racial**. 2008. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: http://www.ceeja.ufscar.br/tese_marci. Acesso em: 20 maio 2019.

MIYAHIRA, E. **Relação entre professor e família: um estudo sobre alunos bolivianos e nordestinos na escola pública**. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3115759. Acesso em: 20 maio 2019.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PONCHECK, D. do R. **A migração contemporânea dos haitianos para o Brasil e o sentido da educação através do ensino da língua portuguesa: limites, desafios e possibilidades**. 2018. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6333313. Acesso em: 20 maio 2019.

RODRIGUES, E. C. V. **Relações interculturais no processo de escolarização de uma escola de fronteira**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2584578. Acesso em: 20 maio 2019.

SOARES, C. de F. e. **Imigrantes e Nacionais: um estudo sobre as relações sociais em sala de aula**. 2015. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3113162. Acesso em: 20 maio 2019.

Eixo 3

Relato de experiências

A QUESTÃO DA LEITURA COMO FORMA DE REMIÇÃO DA PENA

Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset

Universidade do Oeste de Santa Catarina

Universidade Federal de Santa Catarina

professora.rossaly@gmail.com

Fernanda de Oliveira

Universidade do Oeste de Santa Catarina

fernanda.oliveira@unoesc.edu.br

Gabriela Antolini Gereli

Universidade do Oeste de Santa Catarina

gabriela.gereli@unoesc.edu.br

Eixo temático 3: Relato de experiências

1 INTRODUÇÃO

“Estive preso e vieste me visitar.” (MATEUS, 2002, 25:36).

O projeto de extensão da Unoesc Xanxerê - Direito e Cárcere: Remição pela Leitura - objetiva contribuir com uma possível ressocialização dos apenados do Presídio Regional de Xanxerê pela leitura de obras clássicas da literatura universal que apresentam experiências humanas e suscitam reflexões acerca da responsabilidade pessoal, da possibilidade de superação de situações difíceis, da busca de sentido na vida, da escala de valores morais e religiosos e da redenção pelo arrependimento sincero. Os acadêmicos de Direito entrevistam o privado de liberdade que previamente tenha lido o mesmo livro que os acadêmicos leram. Durante a entrevista com os apenados, os acadêmicos mediadores de leitura observam se o entrevistado demonstra compreensão do conteúdo lido e, em relatório escrito, sugerem ao Poder Judiciário se ele poderá ou não ser beneficiado com a remição de dias da pena. Aos encarcerados, reflexões são suscitadas a partir das reflexões e marcas de humanidade que emergem das leituras. Aos acadêmicos, o conhecimento da realidade de um sistema prisional.

Muito além da burocracia de preenchimento de papéis, o Projeto traduz-se em gesto de alteridade dos acadêmicos de graduação em Direito, com o amparo institucional de docentes e gestores da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê que, sob essa óptica, estão implicados na epígrafe bíblica que também enquadra este trabalho.

2 DESENVOLVIMENTO

“Se há um desafio político global em torno da prisão, este não é saber se ela será ou não corretiva; se os juízes, os psiquiatras, ou os sociólogos exercerão nela mais poder que os administradores e guardas; na verdade ele está na alternativa prisão ou algo diferente de prisão.” (FOUCAULT, 2014, p. 301).

Os acadêmicos de Direito, individualmente ou em duplas, entrevistam o apenado que previamente tenha efetuado a leitura do mesmo livro que a dupla de acadêmicos leu. Durante a entrevista com os reeducandos participantes do projeto, os acadêmicos observam se o entrevistado demonstra compreensão do conteúdo lido, respeitada a capacidade intelectual dele e, em relatório escrito em duas vias - uma entregue à Coordenação do Curso e outra ao Presídio Regional de Xanxerê, posteriormente entregue ao Poder Judiciário -, sugerem se o reeducando poderá ou não ser beneficiado com a remição de dias da pena. Almeja-se, com esta atividade, contribuir tanto com acadêmicos quanto com privados de liberdade, pois, das leituras emergem marcas de humanidade presentes nas clássicas obras da literatura universal. Também, por meio da participação efetiva deste Projeto, os acadêmicos conhecem a realidade de um sistema carcerário, objeto de estudo no curso de graduação em Direito. Ancora-se na visão foucaultiana, expressada na epígrafe acima, para refletir que há sim um desafio político em torno da prisão: aos sujeitos envolvidos no Projeto de extensão da Unoesc Xanxerê - Direito e Cárcere: remição pela leitura - há a possibilidade de ousar, mesmo com paradoxo dos privados de liberdade, propor “algo diferente de prisão”. (FOUCAULT, 2014, p. 301).

3 (IN)CONCLUSÃO

“[...] aqueles pobres prisioneiros. [...] Tenho certeza de que, se me fechassem ali, mesmo sem ter feito nada de ruim, eu acabaria muito mau. Que será que a gente podia fazer para que eles sofressem menos?” (DRUON, 2010, p. 36).

Os acadêmicos são empenhados e entusiasmados com o contato com os apenados, porque adquirem conhecimento na prática real de um sistema prisional e outra visão da vida dessas pessoas privadas de liberdade. Sob a visão dos apenados, por sua vez, a importância é ainda maior, já que se ocupam com leituras interessantes e, com isso, ainda recebem a remição dos dias da pena por meio da leitura efetuada. Desde que o Projeto iniciou, em 2015, foram realizadas mais de duzentas entrevistas: possivelmente, trouxeram aos apenados do Presídio Regional de Xanxerê, aos acadêmicos de Direito da Unoesc Xanxerê, ao próprio Poder Judiciário e aos organizadores, relevantes benefícios. Compreende-se que o melhor que o projeto possa oferecer, também com o olhar da epígrafe do personagem Tistu - o menino do dedo verde - da clássica obra da literatura universal cuja temática são questões relacionadas com os conceitos de convívio social, ética e cidadania,

dedicando um capítulo inteiro ao sistema prisional, é contribuir com uma possível ressocialização dos privados de liberdade: podem mudar sua visão com relação aos assuntos tratados nos livros com os quais têm contato, podem despertar interesse pelo estudo e, ainda, podem ser reeducados pelo hábito da leitura. “A gente” do Projeto Direito e Cárcere: remição pela leitura pode oferecer a leitura para que “*aqueles pobres prisioneiros sofram menos*”. (DRUON, 2010, p. 36).

REFERÊNCIAS

DRUON, M. **O menino do dedo verde**. 88. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

MATEUS. **A Bíblia**: tradução ecumênica. São Paulo: Paulinas, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

A QUESTÃO DA REPRESENTATIVIDADE NEGRA E O ENSINO DE HISTÓRIA¹

Laura Hanauer

Universidade Federal da Fronteira Sul
hanauerlr@gmail.com

Elisabete do Carmo dal Piva

(E.E.B. Tancredo de Almeida Neves)
eliza.dph@hotmail.com

Everton Bandeira Martins

Universidade Federal da Fronteira Sul
everton.martins@uffrs.edu.br

Financiamento: CAPES

Eixo temático 3: Relato de experiências

O presente trabalho foi desenvolvido a partir do Programa de Residência Pedagógica (PRP), financiado pela CAPES, no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó, SC, coordenado pelo Professor Me. Everton Bandeira Martins. Ele consiste em um relato de experiência, no qual se buscou analisar e problematizar certos aspectos da escola, percebidos durante o período de observação da mesma, no segundo semestre de 2018. A escola observada e na qual está sendo posto em prática o Programa de Residência Pedagógica, é a Escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves, localizada no bairro Efapi, também em Chapecó, sendo a preceptora do programa na escola, a Professora Me. Elisabete do Carmo Dal Piva.

As observações se deram, principalmente, entre as turmas de primeiro ano do Ensino Médio, que faziam parte do Ensino Médio Inovador, observando-se também as turmas de segundo e terceiros anos, porém em menor quantidade e frequência. Um dos diferenciais da escola, é a presença do Ensino Médio Inovador, que é priorizado em comparação com o Ensino Médio Regular.

A partir dessas observações, foi possível perceber que a escola atende um percentual significativo de alunos pertencentes a classe média, cujos pais, em sua maioria, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2018) da escola, não conseguiram completar o Ensino Médio. Um dos fatores que mais chamaram a atenção, no entanto, foi a presença considerável de alunos pardos na escola; entretanto, quando se lê o PPP da instituição, o qual trás os percentuais étnicos e raciais dos alunos, a quantidade de alunos autodeclarados pardos não se faz presente, estando colocados dentro da categoria “outros”, que compõe 45% dos resultados, o que é curioso, sobretudo quando se percebe a presença de alunos autodeclarados “alemães e italianos”, o que abre espaço para o questionamento e a problematização acerca do assunto: porque os alunos pardos são invisibilizados no PPP da escola, dando-se prioridade para categorias que poderiam facilmente ser resumidas ao se utilizar o termo “branco”? Além disso, no que se refere aos alunos autodeclarados afrodescendentes,

¹ Relato de experiência desenvolvido para o Programa de Residência Pedagógica, financiado pela CAPES.

o percentual também é inquietante, sendo de apenas 2,5%, o que também abre espaço para se questionar sobre a própria identificação desses alunos, muitos dos quais não se enxergam enquanto negros, por motivos que são questionados e explicados no decorrer deste trabalho.

Partindo disso, percebeu-se também uma falta de representatividade negra não só nas aulas de História, mas na escola como um todo. Representatividade, aqui, vale a pena frisar, não se refere somente a falar sobre o negro na História, mas sim abordar a sua presença de forma humanizada e digna; é comum que só lembremos do negro enquanto escravizado no Brasil, por exemplo, o que é problemático, pois deixamos de lado uma miríade de histórias e existências que foram muito além das amarras da escravidão, fazendo com que nossos alunos vejam o negro apenas enquanto escravo e não enquanto um sujeito ativo e presente em nossa história, o que acaba não sendo benéfico, tanto para a auto imagem dos alunos como para a imagem que os demais acabando vendo associada aos negros.

No que tange aos conteúdos, sobretudo na História, sabemos que eles são fortemente marcados por um viés eurocêntrico e positivista, priorizando apenas o lado europeu e branco da questão e ignorando os demais. Isso é particularmente visível na História do Brasil, onde predomina a visão do colonizador branco, enquanto que a história de negros e indígenas, fortemente presentes na construção cultural, econômica e social de nosso país, é deixada de lado e relegada a um papel secundário. Esse tipo de ensino positivista acabou, segundo Circe Bittencourt (1998), ocasionando o distanciamento dos alunos em relação às temáticas aplicadas, o que acaba sendo extremamente prejudicial ao aluno, pois cessa de existir uma contextualização e uma problematização sobre o tema trabalhado, fazendo com que o aluno não tenha uma noção do todo. Além disso, de acordo com Maria Palmira da Silva (2001), essa convivência com uma imagem estereotipada, além de acarretar danos psicológicos e morais, também pode bloquear a personalidade étnica e cultural do aluno, fazendo com que muitos, apesar de o serem, acabem não se considerando negros por diferentes motivos, entre eles a má representação e a falta de empoderamento e autoestima.

Nesse sentido, vale a pena se questionar sobre como essas crianças se sentem, ao perceberem que não se encaixam nesse padrão europeizado, vendo os indivíduos com os quais se identificam serem mal representados, silenciados e até esquecidos durante as aulas de História. De que forma esse tipo de educação afeta o seu aprendizado e a sua percepção sobre si mesmo e sobre os demais? Não seria, portanto, o papel do professor enquanto educador se certificar de que essa criança esteja bem representada em suas aulas e de que seus colegas tenham acesso ao conhecimento necessário para poderem perceber que discriminar alguém, por qualquer motivo, não é algo aceitável?

Partindo disso, chegou-se à conclusão de que inserir a representatividade de minorias, como a de negros, é fundamental para que os alunos possam entrar em contato com realidades diferentes da sua e consigam, a partir disso, refletir sobre a realidade em que estão inseridos e compreender as diferenças presentes nela como algo positivo e não negativo. Além de também servir como um referencial para aqueles que se identificam com esses grupos e mostrar eles também fazem parte da História estudada na escola, sendo nossos alunos igualmente capazes de fazer parte da História que está sendo construída hoje.

O professor precisa compreender a importância presente em sua prática e perceber que nela não pode haver neutralidade, pois, enquanto educador, ele é um dos responsáveis por auxiliar na transformação de nossa sociedade. Como diz Cléa Maria da Silva Ferreira (2008), é importante que ele reflita sobre suas ações enquanto docente e consolide a crença na sua possibilidade profissional de pensar e promover mudanças em seu meio. Além de que, segundo José Ricardo Oriá Fernandes (2005), a instituição escolar tem um papel fundamental no combate ao preconceito e à discriminação, pois participa na formulação de atitudes e valores essenciais à formação da cidadania de seus alunos, sendo o uso da representatividade uma das formas com as quais pode-se procurar desconstruir certas visões e preconceitos, além de garantir uma identificação saudável e plena por parte dos alunos, que repercutirá em seu próprio cotidiano e bem-estar.

A educação é uma ferramenta importantíssima para se disseminar os conhecimentos necessários para que os alunos consigam compreender a realidade que os cerca e a refletir sobre ela e sobre suas ações. Um dos motivos que leva o ser humano a optar pelo preconceito e pela discriminação, é a falta de conhecimento e compreensão acerca do diferente, o que acaba abrindo espaço para o medo, que, por sua vez, repercute em violência, as quais poderiam ser evitadas a partir de uma educação inclusiva, justa e libertária, que escape de generalizações e estereótipos preconceituosos e que consiga desconstruir as visões negativas criadas sobre as minorias do país. Não é de conteúdos fragmentados e ministrados sem reflexão que se faz uma educação de qualidade, ela deveria abranger e valorizar muito mais do que isso para que, de fato, exerça alguma diferença na vida dos alunos e, portanto, de nossa sociedade.

Como diz Angela Davis (2016), em uma sociedade racista, não basta não sermos racistas, é necessário sermos antirracistas. Nesse sentido, não basta apenas discordamos de ações como o racismo, o machismo, a homofobia; é necessário que nos coloquemos contra elas e que lutemos e falemos em situações de opressão, utilizando os nossos espaços nas salas de aula para educar nossos alunos acerca de temas como esses e proporcionar os meios necessários para que eles também consigam perceber as situações de opressão ao seu redor e, a partir disso, consigam tomar a decisão de se opor a elas. É de extrema importância que percebamos, enquanto professores, que a sala de aula não pode ser um lugar de neutralidade, sendo ela um espaço de luta importantíssimo que reflete diretamente em nosso contexto social. Enquanto professores, temos a obrigação de compreender isso e de fazer a nossa parte, enquanto tais, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a partir dos instrumentos de que dispomos. É isto que procuramos elucidar a partir deste trabalho!

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 03 jan. 2019.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FELIPE, D. A.; TERUYA, T. K. Nota sobre as políticas em prol do ensino da História e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 250-266, set. 2010.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e Diversidade Cultural: desafios e possibilidades. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.

FERREIRA, C. M. da S. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: uma nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. **Revista ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARTINS, E. B. **Estágio supervisionado em ensino de História: uma análise a partir das experiências em sala de aula conjugando teorias e prática**. PUCPR, 2009.

MORETTI, F. **O estágio supervisionado em História: limites e possibilidades na atuação docente do acadêmico de História**. Foz do Iguaçu: Uniamérica, 2013.

PIVA, E. do C. dal. **Ensino Médio Inovador: a vida política educacional em diálogo com a palavra das escolas de Santa Catarina**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves**. 2018.

REIS, J. J. Aprender a raça. **Veja**, São Paulo, 1993. Edição especial: 25 anos: reflexões para o futuro.

ROSEMBERG, F.; PINTO, R. P. (org.). Raça negra e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, nov. 1987.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. 2014. Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br>. Acesso em: 3 jan. 2019.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, M. P. da. O anti-racismo no Brasil: considerações sobre o estatuto social baseado na consciência racial. **Revista Psicologia Política/Sociedade Brasileira de Psicologia Política**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 37-38, jan./jun. 2001.

A SLOWER SPEED OF A LIGHT: UMA PROPOSTA DE FERRAMENTA PARA O ENSINO DE FÍSICA RELATIVÍSTICA NO ENSINO MÉDIO

Daniel Bauermann da Silva

Instituto Federal Catarinense Campus Concórdia
danielbauermannnds@outlook.com

Jucimar Peruzzo

Instituto Federal Catarinense Campus Concórdia
jucimar.peruzzo@ifc.edu.br

Luciano Lewandoski Alvarenga

Instituto Federal Catarinense Campus Concórdia
luciano.alvarenga@ifc.edu.br

Eixo temático 3: Relato de experiências

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho foi procurado abordar conceitos de física moderna, tais como a mecânica relativística de Einstein, juntamente com seus efeitos, também previstos por Einstein. O conteúdo específico abordado foi a Teoria da Relatividade Especial ou Específica, produzida pelo matemático e físico Albert Einstein. Foi desenvolvida uma oficina com base em um videogame disponibilizado pelo MIT Game Lab, encontrado de forma gratuita no sítio eletrônico do mesmo. O videogame é baseado em uma progressão simples que através da coleta de alguns objetos no mapa do jogo, sendo que quanto mais o jogador os coleta mais “próximo” da velocidade da luz ele se aproxima, assim fazendo aparecer os efeitos relativísticos descritos por Einstein. Ao final da oficina foram recolhidos dois questionários respondidos pelos alunos de modo a produzir uma nota para avaliação da oficina por meio dos resultados obtidos pelos alunos. O objetivo principal do trabalho, foi apresentar conteúdos de física relativística de forma a amenizar os problemas com a alta abstração dos mesmos, podendo assim demonstrar em forma de efeitos visuais, facilitando a compreensão do conteúdo por parte dos alunos. Foi buscado sair do campo convencional dos modelos matemáticos sofisticados recheados de matemática altamente complexa e partir para campos mais conceituais, fazendo-se assim a Transposição Didática adequada.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Nos dias de hoje é notável a aparição de novas tecnologias a cada dia, sendo a atualização dessas tecnologias praticamente diárias, essas tecnologias estão intimamente ligadas ao dia a dia da

sociedade pós-moderna, e a parcela da sociedade que mais está em contato com as novas tecnologias é a população que hoje está nas escolas de Ensino Médio, tendo seu primeiro contato com a Física. Diante da atualização das tecnologias que vivemos o currículo escolar e as tecnologias utilizadas no ensino estão de certa forma deixando de funcionar. É fácil entrarmos em uma sala de física e olharmos os cadernos dos alunos e encontrarmos montanhas de exercícios corrigidos e aprendizagem mecânica dos conteúdos. Nisto notamos muitas vezes que se perguntarmos aos alunos como fazer determinado cálculo ele saberá fazê-lo, mas se o pedirmos o porquê fazemos o cálculo daquela forma ele não saberá nos responder, sendo assim notada a falta de domínio do conceito do conteúdo.

O objetivo principal do trabalho é proporcionar aos alunos uma aprendizagem do conteúdo de maneira significativa e de forma que os mesmos entendam os conceitos da física relativística, de forma a entender como funciona a mecânica relativística e os efeitos da mesma sobre corpos em situações de velocidade extremas e próximas da luz. Como experimentos desta magnitude são impossíveis de se realizar na instituição, foi buscado uma ferramenta para passar estes conteúdos de forma que os mesmos possam valer-se de exemplos dinâmicos para melhor entendimento. Assim após uma extensa busca por animações que por muitas vezes estavam indisponíveis na internet, foi encontrado o videogame *A Slower Speed Of A Light*, desenvolvido e distribuído de forma gratuita pelo MIT Game Lab. No videogame o objetivo é fazer a coleta de "orbs", bolas espalhadas pelo mapa que aproximariam o personagem da velocidade da luz, fazendo assim serem notáveis os efeitos relativísticos, tais como mudança do espectro de luz visível, contração do comprimento e dificuldade de controle do personagem por conta de sua alta velocidade.

Descoberta então a ferramenta a ser utilizada durante a oficina, voltamos-nos para a produção de uma aula expositiva para a ambientação dos alunos com o conteúdo de forma a apresenta-los os conceitos chave do mesmo.

Na aula seguinte, que no caso foi a aula da aplicação do videogame da oficina em questão, foi antes de ser desenvolvida a oficina, foi entregue o primeiro questionário, como forma de avaliação prévia dos conceitos ensinados na aula anterior. Mediante a entrega destes questionários respondidos pelos alunos, foi-se iniciada a oficina com o videogame e entregue o segundo e último questionário. A nota final dos alunos foi composta de uma média aritmética das notas dos dois questionários.

Após a aplicação desta oficina os alunos apresentaram, a partir da nota, um domínio completo dos conceitos básicos da Teoria da Relatividade de Einstein.

REFERÊNCIAS

MOREIRA, M. A. A teoria de ensino de Bruner. In: MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2011.

OLIVEIRA, J. B. A. e. **Tecnologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

OLIVEIRA, J. B. A. e. **Tecnologia Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

SOBRINHO, M. F. **Resenha: A Teoria de Ensino de Bruner**. [S. l.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/resenha-teoria-ensino-bruner.htm>. Acesso em: 16 maio 2019.

A TEORIA E A PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: O ENSINO MÉDIO INTEGRAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO CORONEL ERNESTO BERTASO DE CHAPECÓ, SC

Alessandra do Amaral Pereira Marcelino
Universidade Federal da Fronteira Sul
leamaral2711@gmail.com

Samara Caroline Lovatel
Universidade Federal da Fronteira Sul
samara.lovatel@yahoo.com

Samuel Leandro Paes
Universidade Federal da Fronteira Sul
samuelleandropaes@gmail.com

Everton Bandeira Martins
Universidade Federal da Fronteira Sul
everton.martins@uffs.edu.br

Eliriane dos Santos
Universidade Federal da Fronteira Sul
elirianeana@gmail.com

Financiamento: CAPES
Eixo temático 3: Relato de experiências

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo refletir a relação entre teoria e prática na sala de aula na disciplina de História, a partir de observações feitas durante o Estágio Curricular Supervisionado I, realizado no segundo semestre de 2018, pela Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó. As observações foram realizadas na Escola de Educação Básica Coronel Ernesto Bertaso, situada no município de Chapecó - SC, e se concentraram no Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI, construído pelo Instituto Ayrton Senna.

A partir também do Programa de Residência Pedagógica, núcleo do curso de História, deu-se a oportunidade de observar o ensino e o comportamento dos estudantes numa metodologia diferenciada em relação à um estágio curricular comum. Concentrado em um período menor, os residentes buscaram ampliar o relacionamento que desenvolvem com a escola e com a (o) professora (o) preceptor, uma vez que se abrem maiores possibilidades de intervenção e aprendizado.

Ao vivenciar diversas situações, pelo fato dessa inserção inicial ter sido somente observação, em conjunto com a preparação para as regências que ocorrerão ao longo do ano de 2019, buscou-se discorrer a partir dos materiais que o Instituto Ayrton Senna oferece à escola e no ensino de história, cujo qual se aplica ao EMITI, buscando, dessa forma, observar as metodologias oferecidas realizadas pela escola e a recepção dos alunos diante do ensino.

Portanto, buscou-se tratar especialmente da ontologia entre a escola e a teoria do EMITI comparada à prática, utilizando como instrumentos também o Projeto Político Pedagógico da escola e as diretrizes da Base Nacional Curricular Comum. A fim de buscar questionar os possíveis problemas do ensino, entendendo por que existem e como podem ser resolvidos.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Ao pensar-se o ensino de história dentro das instituições públicas de ensino, nota-se a necessidade de se discutir temáticas que não são abarcadas pela lógica conteudista dominante nas escolas brasileiras. A partir das observações e a prática do estágio dentro da instituição de ensino Coronel Ernesto Bertaso, Chapecó - SC, na qual além de trabalhar com o Ensino Fundamental, também trabalha com o Ensino Médio e o Ensino Médio Integral em Tempo Integral. Sendo este construído a partir do Instituto Ayrton Senna, e que vai ao encontro com as políticas da BNCC, notamos a necessidade de entender a partir da construção de um artigo de experiência, quais são os pilares do ensino médio integral e, também, de analisar a teoria e a prática dentro do projeto do integral, buscando compreender se há de fato uma preocupação com a busca por um ensino diferente ou se o tradicional ainda se coloca enquanto carro chefe da instituição de ensino, mesmo ela propondo uma lógica diferente de ensino e do lugar que os estudantes pertencem.

Ao partir do Programa de Residência Pedagógica, devido a uma maior inserção na escola se pode ter uma visão mais ampla de como a instituição escolar trabalha, foi notória a necessidade de se construir melhor as aulas de história na escola e, também, a interdisciplinaridade proposta no projeto do ensino médio integral, uma vez que mesmo analisando as cartilhas teóricas do projeto, percebeu-se a necessidade de repensar as metodologias para que ele seja aplicado de forma mais eficiente.

Destarte, a teoria e a prática se mostraram distanciadas, deixando a impressão que se faltou uma maior construção e preparo da instituição antes da aplicação do projeto. Buscando um ensino no qual houvesse mais contato entre os docentes e, também, uma aula que não fosse somente sobre os conteúdos trabalhos como o projeto do Ensino Médio Integral em tempo integral visa, a experiência dentro do estágio de observação reafirmou uma imagem que fora construída ao longo dos anos dentro da maioria das instituições de ensino brasileiras, na qual reforça a falta de preparo das escolas frente ao ensino. O projeto teoriza o como as aulas podem ser ricas, dando abertura a atividades em conjunto com outros professores e a resolução de questões dentro da própria instituição com o auxílio dos professores das respectivas matérias envolvidas, mas que infelizmente não foi tão efetiva dentro da instituição, dando a impressão de que tal projeto não afastará a imagem que fora construída nas escolas brasileiras.

Dessa forma, apesar de seguir as apostilas sugeridas na instituição e que buscam outra lógica no que tange às metodologias aplicadas, notou-se uma carência de métodos e que infelizmente deu a impressão de que o ensino não fora tão eficaz, mesmo com as aberturas possíveis.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, que se refere ao ensino de história nada há de novo, apesar de seguir as apostilas que pedem algo diferente, os alunos e professores ainda ficam no mesmo método, somente de maneira levemente modificada e permanecendo em período integral na escola, mas não tendo nenhum impacto realmente eficaz no que se refere ao ensino aprendizagem.

Na teoria percebe-se que há muito interesse em ampliar discussões e formar de fato um aluno preparado para lidar com a atualidade, porém o que se percebe é a fuga dessas discussões para amenizar as tensões que não deixam de estarem presentes no meio escolar. Para tanto, é preciso ir de encontro a essa rotina que fortalece a zona de conforto no ambiente escolar e fomentar maiores discussões sobre as minoridades e os problemas presentes principalmente na cidade de Chapecó, que além de passar por menor na maioria dos cidadãos, são pouco ampliados dentre os alunos.

Diante disso, na busca por apresentar a falha entre a teoria do Ensino Médio Integral, para com a prática vista nas aulas, se propõe juntamente com a Residência Pedagógica reverter essa situação e fazer com que o ensino integral, bem como também o regular desenvolvam além de uma preparação conteudista, uma visão social sobre a vida em sociedade. E para tal, inserir no ambiente escolar, leituras e trabalhos sobre intelectuais que tratam sobre essas questões, fugindo da tradicional história de brancos conquistadores, e também, fomentar discussões maiores sobre assuntos atuais que são amplamente polemizados e ligá-los a conteúdos da história, fazendo com que o aluno se veja como sujeito histórico e que desenvolva um olhar crítico perante as situações cotidianas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 24 out. 2018.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político-Pedagógico**: E. E. B. Coronel Ernesto Bertaso. Chapecó: 4ª GERED. 2017.

FONSECA, S. G. **Didática e Prática do Ensino de História**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009

MARTINS, E. B. **Estágio supervisionado em ensino de história**: uma análise a partir das experiências em sala de aula conjugando teorias e prática. PUC, 2009.

MORETTI, F. **O Estágio Supervisionado em História**: Limites e Possibilidades na atuação docente do acadêmico de História. Uniamérica: Anais do IV Congresso Internacional de Educação, VII Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia da Uniamérica: 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. Estágio: diferentes concepções. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. 2014.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018.

ALTERIDADE: RELATO DE UMA PROFESSORA SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mônica Maria Baruffi

Universidade Regional de Blumenau
monicambar@terra.com.br

Graciele Alice Carvalho Adriano

Universidade Regional de Blumenau
carvalho.graci@gmail.com

Káthia Regina Bublitz

Universidade Regional de Blumenau
prof.kathiaartes@gmail.com

Eixo temático 3: Relato de experiências

1 INTRODUÇÃO

O conceito de alteridade emerge na expressão do social, uma noção do outro que ressalta como uma diferença no cotidiano social, quando se efetiva por meio das dinâmicas nas relações sociais. A palavra alteridade advém do latim *'alteritas, alietas'*, segundo Abbagnano (2000) indica ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro.

A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos evidente. [...] O conhecimento (antropológico) da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única. (LAPLANTINE, 2000, p. 21).

Fleuri (2006), discorre sobre a possibilidade da prática pedagógica favorecer a discussão sobre alteridade, a partir do momento que evidencia a atenção nas relações e contextos que explicitam a construção de sentidos. De modo geral, permeiam uma pluralidade de possibilidades e desafios, enfatizando a necessidade do reconhecimento do outro como parte integrante de si, para além do mundo teórico, que seja reconhecida nas situações e eventos cotidianos, como valor social e educativo.

O processo de fabricação dos sujeitos inferido nas instituições escolares ocorre de forma sutil, em meio as práticas cotidianas que envolvem os integrantes da comunidade escolar, em especial os estudantes. Uma das tarefas eminentes quando se discute alteridade, diz respeito a instigar a desconfiância das concepções naturalizadas no contexto escolar. (LOURO, 2003).

Desse modo, emergem questionamentos sobre como os sentidos e o processo de ensino e aprendizagem ocorrem nas escolas, mais especificamente nos espaços de circulação social como a biblioteca. Quais os significados da biblioteca como espaço educativo? Que tipo de subjetividades acaba construindo ou reproduzindo?

Nesse sentido, buscamos investigar a concepção de alteridade na compreensão de uma professora que atua na biblioteca de uma escola da rede estadual de Santa Catarina. Como objetivos específicos pretendemos: identificar o entendimento da professora sobre o espaço da biblioteca; apreender as relações que ocorrem entre os sujeitos que frequentam a biblioteca; e analisar as subjetividades que permeiam o conceito de alteridade expresso nas atividades desenvolvidas na biblioteca.

A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada numa escola que compõe a rede estadual de ensino de Santa Catarina e oferta o Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por intermédio de um memorial descritivo, entregue a professora que atua como bibliotecária, para que descrevesse sua atuação profissional. Para Severino (2002) o memorial consiste na narrativa com valor histórico e reflexivo, composto de relatos histórico analítico e crítico, que evidencie os fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória de seu autor, de tal forma que o leitor tenha acesso as informações do itinerário percorrido.

Para o procedimento de análise optou-se pela Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011) O entregue a docente permitiu a escrita espontânea a partir da proposição que indicava o relato da prática desenvolvida na biblioteca voltada a constituição das relações que ocorreram no espaço. As respostas nas análises que evidenciaram o pensamento da professora em relação à construção da alteridade por meio das ações desenvolvidas na biblioteca, o que acabaram também influenciando a comunidade escolar.

2 DESENVOLVIMENTO, METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

O memorial descritivo da professora que atua na biblioteca da escola revelou a sua ressignificação enquanto espaço educativo. Afirmou que anterior ao desenvolvimento de seu trabalho, era visto como um local onde os alunos ditos “bagunceiros e mal educados” eram levados como forma de castigo. O ambiente era frio, escuro, mal cheiroso e os livros eram antigos, sem nenhum atrativo para quem quer que fosse utilizar-se dele. Com isso, os livros e demais materiais acabavam sendo danificados e o apreço pela leitura acabou sendo mutilado.

No início a bibliotecária estabeleceu uma conversa com os alunos, na intenção de descobrir o porquê da saída da sala de aula e como se sentiam, na tentativa de compreender as subjetividades escondidas nas suas ações. As conversas evidenciaram a necessidade em modificar a ideia que apresentavam em relação a biblioteca, como espaço de ‘matação de aula’ relatado pelos alunos.

Na experiência realizada, verificou-se que através do diálogo como escrito pela bibliotecária “*Agora é jogo aberto, olho no olho*” resultou em informações que expressaram a necessidade dos alunos em estabelecerem uma relação de afeto, cumplicidade e respeito com a profissional.

Para tanto, a bibliotecária buscou repensar sua maneira de trabalho e como poderia trazer os alunos para a escola de forma participativa e interessada, sendo que expressava em suas falas a falta de vontade e iniciativa. Assim, iniciou seu trabalho organizando um projeto com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, sendo que era a professora regente de classe da turma. Buscou junto aos pais conhecer a realidade de cada família, participando das atividades, conheceu a realidade dos alunos, onde moravam e sobre o que os pais pensavam em relação ao trabalho que estava sendo realizado.

Desse modo, neste ambiente acolhedor, situações constrangedoras foram analisadas e discutidas, fundamentadas pela intenção de se desenvolver nos alunos a alteridade, com viés de convivência social na formação de sujeitos autônomos e críticos. Os alunos batizaram a biblioteca com o nome de “Cafofoteca”, no sentido de *“representar um lugar gostoso de permanecer para ler, desabafar, encontrar amigos e debater assuntos relacionados a temas repassados pelos professores ou vinculados na mídia”* conforme o relato da professora que atua na biblioteca.

Repensar a estrutura pedagógica de uma escola perpassa não somente pela legislação, mas necessitam ser acompanhadas pelas questões humanas, nos entendimentos ocultos pela subjetividade de cada um, em saber viver com o outro e suas diferenças. Sendo assim, para ocorrer uma transformação seria preciso a mudança de pensamento e da própria filosofia da escola. Segundo Morin (2002, p. 01) “repensar a reforma e reformar o pensamento”, o que incide na discussão acerca da concepção de integralidade percebendo a formação humana como um campo de múltiplas faces.

Esta polissemia exige abertura da parte da instituição e do professor e o estímulo sobre os alunos, para que tenham a oportunidade de construir novas concepções sobre a finalidade de sua presença na escola, incluindo ações que permitam o diálogo entre seus pares e com os profissionais da instituição. Com relação a esta situação Morin (2003, p. 30) afirma:

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira mais segura em nossas teorias e ideias, e estas não tem estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.

Conforme Oliveira (1995), a relação do homem com o mundo, não é uma relação direta, mas sim mediada, onde as funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura que entre o homem e o mundo real existem ferramentas que auxiliam a atividade humana. A formação das subjetividades ocorre nesta inter-relação com o coletivo, onde cada um torna-se mediador e sujeito na busca de respostas aos objetivos propostos, as dúvidas e anseios vivenciados no cotidiano.

Aponta que para se alcançar as mudanças necessárias referentes estrutura educacional e social, há necessidade de se estabelecer o diálogo. Um diálogo que ocorra a partir da conscientização de que a ideia que o outro exprime deve ser ouvida, debatida, questionada, considerando a fala do outro como expressão de suas subjetividades construídas em meio a suas experiências.

De acordo com Sidekum (2003) a humanidade está carente do diálogo, e este diálogo na educação foi substituído pelos planejamentos estratégicos, que objetivam a qualidade. Sobretudo, por meio da mudança das subjetividades, na busca de se evidenciar a alteridade também como elemento construtor da formação humana

A professora evidenciou no memorial descritivo momentos que incitavam a participação dos alunos como a ‘hora da cirurgia’ na recuperação dos livros, na visita aberta no momento do recreio e no movimento da ‘contação de histórias’ promovida pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental e ofertada aos dos anos iniciais, que ocorria nos momentos de recreio. Os professores contagiados pelas falas dos alunos em relação as atividades desenvolvidas na biblioteca, elaboraram projetos educativos que envolveram o espaço da biblioteca.

Assim sendo, Morin (2002, p. 100) afirma que “através destas atitudes, buscaremos voos dentro da estrutura pedagógica. Quais seriam estes voos? O voo da alteridade”. O autor expressa as atitudes como as formas dos profissionais da escola ser envolvidos no desafio da mudança de suas percepções, atuarem como protagonistas da construção do contexto educacional, o que reflete na mudança das subjetividades construídas socialmente. De modo geral, o individualismo e a incompreensão não cabem neste novo pensar, assim sendo o indivíduo e profissional necessita buscar a introspecção, o autoexame permanentemente, como elementos que constituem a compreensão das fraquezas, como forma de compreensão também do outro enquanto sujeito social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou investigar a concepção de alteridade na compreensão de uma professora que atua na biblioteca de uma escola da rede estadual de Santa Catarina. Nesse sentido, evidenciou por meio do memorial descritivo indícios que indicam a necessidade de se desenvolver a autoconfiança nos alunos. Mais precisamente por meio da mudança interior, observando as possibilidades e reformulando os seus conceitos numa interação dialógica.

Assim, os entendimentos da professora sobre o espaço da biblioteca, nas relações que ocorreram entre os sujeitos que frequentam o espaço e nas subjetividades que permearam o conceito de alteridade, evidenciara a necessidade de se possibilitar o diálogo reflexivo entre os pares. Ou seja, as atividades desenvolvidas na biblioteca foram organizadas com base no propósito dos alunos desenvolverem a percepção de observar o outro. De encontrar no outras semelhanças e diferenças que ocorrem a si mesmo, e em meio as subjetividades construídas, saber respeitar o outro como condição de sujeito social de direitos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

FLEURI, R. M. Políticas da Diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago. 2006.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo: Editora Scipione Ltda., 1995.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIDEKUM, A. **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

ANALISANDO IMAGENS: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA COM A UTILIZAÇÃO DE FONTES ICONOGRÁFICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Iury Fanfa

Universidade Federal da Fronteira Sul
iuyuury@gmail.com

Everton Bandeira Martins

Universidade Federal da Fronteira Sul
everton.martins@uffs.edu.br

Monique Francieli Gielda

Universidade Federal da Fronteira Sul
moniqgielda@gmail.com

Financiamento: CAPES

Eixo temático 3: Relato de experiências

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca relatar a experiência da utilização de fontes iconográficas no ensino de História durante atividades realizadas na escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves, em Chapecó, SC, por meio do subprojeto de História do Programa Residência Pedagógica.

Inicialmente, foram realizadas observações das aulas de História de diversas turmas do ensino fundamental e a leitura do Projeto Político-Pedagógico (PPP), com o objetivo de compreender a realidade da escola e dos estudantes. Após as observações, iniciou-se o processo de regência, o qual foi trabalhado com uma turma do 9º ano.

A experiência teve o intuito de trabalhar com fontes iconográficas, com análise de fotografias, propagandas e pinturas, que tratassem da temática abordada na aula. Entendendo que as fontes iconográficas não devem ser utilizadas somente como ilustração de determinado fato, por não representarem a realidade. Foram elaboradas atividades para que os discentes apontassem diferenças e/ou semelhanças das iconografias do livro didático com as que o docente selecionou, e também comparar com outras fontes históricas, visando gerar uma reflexão sobre o fato de existirem diferentes narrativas para o mesmo fato histórico.

2 UTILIZAÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Conforme Schmidt e Cainelli (2009, p. 17), o ensino de História no Brasil passou por diversas fases, as quais mudaram em conjunto com as propostas educacionais do país. Essas fases

são compreendidas em três: o ensino tradicional, o ensino das ciências sociais, e a atual, do ensino de História. Quando predominava o ensino tradicional, os objetivos da História como componente curricular do ensino básico visava “formar o cidadão para a pátria e construir identidades nacionais.” Porém, esse ensino carregado de ideias positivistas do século XIX, foi perdendo força e se transformando no que temos hoje, que segundo as autoras é a “valorização do conteúdo e de visões plurais e críticas da História.” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 17).

Seguindo essa tendência do ensino plural e crítico na atualidade, é imprescindível que o ensino de História seja capaz de ir além do mero estudo do passado, mas que seja capaz de gerar nos estudantes significados cognitivos e práticos para a vida. Segundo Martins (2009, p. 11166), a educação na atualidade deve exercer um papel que seja “fundamental para a reflexão sobre a realidade e, ao mesmo tempo, para a atuação responsável na sociedade.”

A História, bem como a educação e o ensino, passou por diversas mudanças ao longo do tempo, sobretudo a partir do século XIX, quando se desvinculou da literatura e das ciências sociais e passou a ocupar espaço como disciplina acadêmica. Segundo Pinsky (2010, p. 11), nessa ruptura “foram estabelecidos parâmetros metodológicos cientificistas rígidos”, e que no período “a concepção dominante na historiografia era de que a comparação de documentos permitiria reconstituir os acontecimentos passados.” Em 1898, Charles Seignobos e Charles Langlois publicam *Introdução aos Estudos Históricos*, que serviu como um manual que “explora em detalhe os procedimentos para a coleta de fontes, operações analíticas, crítica interna e externa de documentos.” (PINSKY, 2010, p. 12). Essa visão metódica da História foi superada somente alguns anos depois, quando Lucien Febvre e Marc Bloch lançaram o periódico *Annales d'histoire économique et sociale*. Propunham com ela uma mudança no trato com as fontes, as quais “deveriam ser buscadas e interpretadas segundo as hipóteses que partiam do historiador.” (PINSKY, 2010, p. 13). Essa revista que se transformou no movimento chamado Escola dos Annales, que além de aumentar significativamente as fontes utilizadas para a análise histórica, criou condições de pensar a História para além dos fatos oficiais, dando espaço e importância à todas as atividades humanas.

O que nasceu com os Annales e se tornou a chamada Nova História, na década de 1960, possibilitou que o historiador fizesse uso das mais variadas fontes. Trazendo esse debate para o ensino de História, Schmidt e Cainelli (2009, p. 117) enfatizam que

o trabalho com o documento histórico em sala de aula exige do professor que ele próprio amplie sua concepção e o uso do próprio documento. Assim, ele não poderá mais se restringir ao documento escrito, mas introduzir o aluno na compreensão de documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da história local, além das linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e informática.

Assim, entende-se que o uso do documento histórico como ponto de partida para o ensino de História pode ser muito enriquecedor no processo de ensino-aprendizagem, porém, deve-se tomar alguns cuidados na utilização das fontes, principalmente quando se trata de fontes iconográficas e audiovisuais, que muitas vezes são usadas como um recurso didático que visa ilustrar o conteúdo, sendo ignorada toda a análise crítica que deve ser feita sobre um documento.

Segundo Silva (2010, p. 101), o questionamento das imagens é fundamental, pois elas

não são espelhos da realidade, nem devem ser utilizadas na condição de ilustração de temas, numa perspectiva ingenuamente 'realista', como se as imagens retratassem alguma realidade histórica. Daí ser preciso ainda analisar a relação entre ver e saber, com intuito de esclarecer/compreender a fusão entre recepção e produção como processo para novas interpretações.

Silva (2010, p. 177) acrescenta que atualmente “vivemos em uma sociedade visual com intensas transformações tecnológicas onde uma avalanche de imagens tem atravessado o espaço social e o mundo do espetáculo exerce uma influência considerável nas relações sociais.” Nesse sentido, aproximar a tecnologia da sala de aula torna-se fundamental, pois, além de fortalecer o contato dos estudantes com os meios tecnológicos, enriquece e dinamiza o processo de ensino-aprendizagem.

As atividades foram elaboradas por meio do Programa Residência Pedagógica, o qual é um projeto do governo federal voltado a estudantes de licenciatura, visando o aperfeiçoamento dos futuros docentes através da inserção dos mesmos dentro do espaço escolar, tanto na regência como na elaboração de projetos de intervenção e relatórios. Os envolvidos no projeto, os quais são: o docente coordenador do projeto, servidor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), o preceptor da escola e o graduando, são contemplados com uma bolsa fornecida pela CAPES, que é a financiadora do programa.

Nas atividades realizadas durante o primeiro trimestre de 2019, foram observadas aulas de história de diferentes turmas do ensino fundamental da escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves, situada no bairro Efapi, uma região periférica da cidade de Chapecó-SC. Segundo dados do PPP, 48,5% possuem renda familiar de 1 a 2 salários mínimos, e a profissão dos responsáveis, em sua maioria, é na indústria, sendo os pais 28,5% e as mães 21,5%. Isso significa que a maior parte dos estudantes pertence à classe trabalhadora de baixa renda, o que faz pensar na relevância do conhecimento histórico para esses estudantes.

Antes da regência, a turma passou por um processo de observação, no qual foi possível identificar as dificuldades e os interesses dos alunos(as). Observou-se o interesse dos estudantes por aulas em que havia apresentações em forma de *slides*. Pela turma ser composta de 31 estudantes, optou-se por projetar as imagens na parede através de um videoprojetor, deixando para imprimir e distribuir entre os alunos somente quando não fosse possível realizar o empréstimo do aparelho. Após esse processo de observação das turmas, passou-se a desenvolver a regência de classe, com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo a utilização de fontes iconográficas como ferramenta na produção do conhecimento histórico.

Durante a regência de classe, o conteúdo histórico atribuído ao graduando foi a Primeira Guerra Mundial. Em função disso, a seleção de imagens não foi muito difícil, pois devido ao grande número de repórteres durante o conflito, hoje temos um vasto acesso a fotografias correspondentes ao tema.

No decorrer dos encontros, foram realizadas atividades de comparação entre as fotografias selecionadas pelo graduando e as imagens impressas no livro didático. Referente ao livro didático, o qual os estudantes têm um contato mais recorrente durante as aulas e em casa, foi

observado que, em geral, as fotografias apresentadas mostravam os soldados sempre com armas em punho, prontos para o conflito, e em boas condições de higiene e saúde. Entretanto, existe uma vasta bibliografia a respeito do tema, na qual percebemos que as condições dos soldados no período eram insalubres e esses enfrentavam variadas dificuldades.

A utilização de diferentes fontes históricas no ensino faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, o qual ressalta a importância dessa prática:

[...] a diversidade de documentos e da multiplicidade de linguagens têm aberto portas para o educador explorar diferentes fontes de informação como material didático e desenvolver métodos de ensino que, no tocante ao aluno, favorecem a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, análise, confrontação, interpretação e organização de conhecimentos históricos escolares. (BRASIL, 1998, p. 33).

Partindo do descompasso de informações nas fontes e visando utilizar diferentes linguagens no ensino, foi proposta uma atividade que consistiu em uma análise das fontes iconográficas, contrastando-as com outras fontes da época, como cartas que relatavam as condições insalubres a que os soldados eram submetidos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o objetivo geral do projeto a utilização de fontes iconográficas como ferramenta para o desenvolvimento da consciência história e na produção desse conhecimento, conclui-se que o projeto teve os objetivos alcançados. Porém, é importante ressaltar sobre o trato com o documento iconográfico, o qual não deve servir como mera ilustração do que é estudado, mas sim, deve ser questionado e analisado. Além disso, observou-se que por meio das atividades de análise de imagens, houve maior interesse por parte dos estudantes pelos assuntos abordados.

A experiência mostrou-se positiva, na medida em que proporciona ao docente uma aula mais dinâmica e interessante, fomenta debates, aproxima os alunos das fontes históricas e possibilitou o aprimoramento e desenvolvimento do conhecimento histórico.

Vale destacar que as atividades também proporcionaram o uso da tecnologia nas aulas, e, pensando que atualmente as formas de comunicação e difusão de notícias se dão principalmente por esses meios, trazê-lo para a sala de aula tornou o processo de ensino-aprendizagem mais atraente e dinâmico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental/História. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA TANCREDO DE ALMEIDA NEVES. **Projeto Político-Pedagógico**. 2019.

MARTINS, E. B. **Estágio supervisionado em ensino de História: uma análise a partir das experiências em sala de aula conjugando teorias e prática.** PUCPR, 2009.

PINSKY, C. B. (org.). **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2010.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, E. O. Relações entre imagens e textos no ensino de história. **Saeculum: Revista de História**, n. 22, p. 173-188, jan./jun. 2010.

ANÁLISE GRÁFICA DOS MOVIMENTOS RETILÍNEOS COM O AUXÍLIO DO SOFTWARE EDUCACIONAL MODELLUS

Júlia Cristina Manfé

Instituto Federal Catarinense de Concórdia
ju.manfe@hotmail.com

Luciano Levandoski Alvarenga

Instituto Federal Catarinense de Concórdia
luciano.alvarenga@ifc.edu.br

Eixo temático: Relato de experiências

1 INTRODUÇÃO

Este projeto consiste na aprendizagem significativa de David Paul Ausubel dando um enfoque na metodologia e utilização de software *Modellus* e nas práticas experimentais de laboratório.

O conteúdo a ser trabalhado na turma 1A, alunos do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, relaciona à cinemática, na qual esta dividida em: Movimento Retilíneo Uniforme (MRU), Movimento Retilíneo Uniformemente Variado (MRUV) e o Movimento de Queda livre.

A intenção da atividade que será proposta na oficina didática é contribuir para o entendimento dos conteúdos já trabalhados em sala de aula.

Diante disso, as oficinas que serão aplicadas possuem caráter de contribuição na assimilação dos conteúdos já trabalhados em sala de aula através de visualizações dos movimentos via animação e na construção e análise de gráficos desses movimentos

2 DESENVOLVIMENTO

O presente projeto terá como referencial teórico à Aprendizagem Significativa de David Ausubel. O conceito central de sua teoria se desenvolve através do conhecimento prévio, ou seja, identificar o que o aluno já sabe ou não, e ensinar de acordo com isso. Dessa forma, será desenvolvida atividades de interação durante a oficina didática como elemento pedagógico para verificação dos conceitos prévios.

Ausubel define como “conceito subsunçor” ou simplesmente “subsunçor” o conhecimento já existente (MOREIRA, 2011). Isso se sucede quando uma nova informação interage e relaciona-se a outro aspecto relevante preexistente.

Além da teoria da Aprendizagem Significativa será utilizado artigos científicos que analisam a utilização de simuladores virtuais no ensino de Física, principalmente com o *software Modellus*, bem como o papel da prática experimental para incrementar o ensino desta disciplina.

2.1 METODOLOGIA

Com relação ao desenvolvimento da oficina didática, o primeiro passo é identificar se os alunos já sabem os conceitos e as principais ideias de MRU e MRUV. Nesse sentido, será realizado um pré-teste com a intenção de identificar e explorar o que o aluno compreende do tema proposto. Em seguida, será aplicada uma atividade utilizando o *software* computacional *Modellus* para simular os movimentos dos corpos e na construção e análise gráfica dos mesmos. Tem-se aí a finalidade de contribuir com o professor regente na assimilação dos conceitos já trabalhados.

Na segunda oficina será trabalhado alguns conceitos sobre Queda Livre dos corpos com a utilização de experimentos de laboratório e também fazendo uso de simulações virtuais geradas no *Modellus*.

Ao final das atividades será realizado um teste para a verificação da Aprendizagem Significativa e para se ter um *feedback* das atividades aplicadas na oficina didática.

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina desenvolveu interesse na realização das atividades, maior significado, pelo fato dos alunos conseguirem observar, e ver o movimento com a utilização do *Software Modellus*.

Diante disso conclui-se que a avaliação trouxe resultados satisfatórios com boas notas, auxiliou no entendimento dos alunos quanto ao conteúdo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conteúdo proposto foi desenvolvido com o uso de demonstrações que auxiliam na aprendizagem do aluno. Utilizando e disponibilizando outras formas de metodologias e de ensino, conclui-se a execução de resultados positivos. A cinemática foi apresentado com o uso do modelo *Software Modellus* na qual verificou-se uma tecnologia com conhecimentos e aplicações de grande alcance.

REFERÊNCIAS

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011. 242 p.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2012. 179 p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 296 p.

AS CORES NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Berenice Maffei

Prefeitura Municipal de Xanxerê
CEMEI Sonho Encantado
beremaffei@hotmail.com

Aparecida de Araujo Eurik

Prefeitura Municipal de Xanxerê
CEMEI Sonho Encantado
aparecidaeurik@outlook

Eixo temático 3: Relato de experiências

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Base Nacional Comum Curricular a educação infantil deve considerar como eixos norteadores as interações e brincadeiras assegurando os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, conhecer-se, sendo organizado o currículo em campos de experiência. Um dos campos de experiência abordado na BNCC são traços, sons, cores e formas (BRASIL, 2017, p. 38) com base na BNCC nas diferentes manifestações das crianças optamos em desenvolver o projeto cores oportunizando experiências significativas e diversificadas. A forma como as crianças percebem o mundo tem uma relação direta com as cores. Ou seja, as cores despertam a atenção, a curiosidade o aprimoramento das capacidades motoras e cognitivas. Nesta perspectiva optou-se em elaborar um projeto conjunto sobre cores abrangendo as diferentes faixas etárias do CEMEI.

O projeto tomou como objetivo geral possibilitar experiências com as cores promovendo a participação das crianças em tempos, espaços, produção, expressões e linguagem diversificadas favorecendo o desenvolvimento e aprendizagem. Decorrente deste objetivo, estabeleceu-se como objetivos específicos: (1) utilizar diversos materiais para ampliar suas possibilidades de conhecimento sobre as cores; (2) produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da colagem e da construção; (3) desenvolver momentos de exploração trabalhando em equipe e individual; (4) reconhecer as cores e perceber as diferenças; (5) utilizar-se de diferentes estratégias para o conhecimento das cores (brinquedos, brincadeiras, cantigas, histórias e passeio).

2 O DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

O projeto foi desenvolvido no CEMEI Sonho Encantado com as turmas de berçários I, II, maternal 1 A e B e maternal II, nas faixas etárias de 4 meses a 3 anos 11 meses da rede municipal de ensino. O trabalho educativo com as crianças é pautado nas diretrizes curriculares para Educação

Infantil como eixo norteador interações e brincadeiras, contemplado na BNCC que aborda os campos de experiência dos quais são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados aos saberes e experiências das crianças.

Os campos de experiências na BNCC são organizados:

- O eu, outro e o nós;
- Corpo gesto e movimento;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala pensamento e imaginação;
- Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações.

O projeto *Cores no desenvolvimento infantil* está pautado nos campos de experiência descritos, porém abrange de forma significativa o campo traços, sons, cores e forma em consonância com o livro *Cadê? Achou!* Aline Pinto.

Pensar em uma metodologia adequada a faixa etária das crianças e que possibilite o desenvolvimento das crianças em seus diversos aspectos incluindo os cognitivos, motor, afetivo e social requer planejamento e o pensar sobre uma lógica que envolve o cuidar e o educar.

Assim de acordo com Picollo e Moreira (2012, p. 41): “[...] a aprendizagem acontece por meio de uma interação social somada às oportunidades de experiências significativas que o indivíduo vivencia.”

Além disso, enquanto rede municipal de ensino se faz necessário pensar também coletivamente. Neste caso o projeto foi desenvolvido levando em consideração o planejamento semestral realizado com os professores da rede no início do ano letivo. Sua execução efetivou-se em maio do corrente ano de forma que cada professor elaborou o plano de aula com metodologias e habilidades a serem desenvolvidas correspondentes à faixa etária da turma. As cores estão presentes em tudo o que nos cerca. São elas um dos conceitos básicos e pré-requisitos, os quais a criança precisa para desenvolver. Além disso, a cor também é importante para que possamos expressar nossas ideias e sentimentos. O uso das cores tem uma ligação direta no desenvolvimento da criança para aprimoramento da capacidade motora, cognitiva, raciocínio, fala audição entre outras funções. Na idealização do projeto objetivamos o desenvolvimento das habilidades através do conhecimento das cores, com o uso de materiais concretos e a interação com o meio em que convive. Dessa forma, além das cores (foco do projeto) outros conhecimentos serão abordados.

Neste caso, de acordo com Salles e Faria (2012, p. 37):

é importante ter claro que são as opções metodológicas daqueles que atuam na mediação das relações das crianças com o mundo e com seus pares da mesma idade, ou com pessoas de diferentes idades, que irão contribuir para que elas aprendam maneiras de ser, estar, fazer, conviver e reconhecer.

No que se referem às práticas educativas do cotidiano do CEMEI as atividades foram pensadas a partir dos direitos de aprendizagem das crianças, levando-se em consideração a rotina, o espaço físico, as necessidades de cada uma e o engajamento enquanto equipe.

Ao finalizar o projeto constatamos o desenvolvimento das habilidades das crianças a partir das interações com as próprias crianças, com brinquedos, materiais e a constante mediação dos professores. As experiências propostas foram efetivadas por meio de atividades de pintura, colagem, contato com materiais diversos, músicas e gestos, possibilitando a interação e a experimentação com as cores, formas e tamanhos.

Interagir com cores primárias para identificar, nomear, selecionar objetos, classificando cores, desenvolver o raciocínio lógico, expressão oral, coordenação motora, percepção motora, percepção auditiva e visual das crianças.

Na educação infantil, brinquedos, jogos e brincadeiras são ferramentas pedagógicas, além dessas ferramentas foi possível mostrar objetos coloridos de modo geral fazendo relações e comparações.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto: *Cores no desenvolvimento infantil* aconteceu por meio de experiências significativas elaboradas a partir da necessidade de proporcionar para as crianças momentos de conhecer, explorar, manipular, vivenciar as cores. Ao concluir o projeto foi possível observar que se efetivou a intenção de contribuir no desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, interpessoais, intelectuais, afetivas e sociais. A partir do desenvolvimento de cada atividade e brincadeiras e na experiência proposta foi possível perceber o crescimento individual de cada criança a respeito das cores no universo infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

PICOLLO, V.; MOREIRA W. **Corpo em Movimento na Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

PINTO, A. **Cadê? Achou!** Ministério da Educação. 1. ed. Curitiba: Positivo, 2018.

SALLES, F.; FARIA, V. **Currículo na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

CINEMÁTICA EM LABORATÓRIO. AUSUBEL E ABORDAGEM POE (PREDIZER, OBSERVAR, EXPLICAR)

Eduardo Augusto Böhlke

Instituto Federal Catarinense de Concórdia
eduardo.bohlke@hotmail.com

Fabio Lombardo Evangelista

Instituto Federal Catarinense de Concórdia
fabio.evangelista@ifc.edu.br

Eixo temático 3: Relato de experiências

1 INTRODUÇÃO

Sendo que a matéria de Física aparenta ser de grande dificuldade aos alunos do ensino médio, o objeto de estudo envolvido visa saber o que os alunos compreendem acerca do assunto abordado. Demonstrando por meio de experimentos como ocorrem os fenômenos físicos em questão, auxiliando os alunos na compreensão dos conteúdos. Com isso, se espera uma aceitação da matéria e um melhor aproveitamento da disciplina.

A proposta de utilizar os meios da aprendizagem significativa de David Ausubel e a abordagem POE (Predizer, observar, explicar), oportuniza uma metodologia diferenciada ao método tradicional. A oficina de MRUV trabalhada está presente no plano de ensino da disciplina de Física.

2 DESENVOLVIMENTO

Para as oficinas, pretende-se trabalhar com a aprendizagem significativa de David Ausubel e a abordagem POE (Predizer, observar e explicar). Proporciona uma nova informação levando em conta a estrutura cognitiva do indivíduo (MOREIRA, 2011). Vai em busca de compreender o que o aluno tem de visão sobre os conteúdos a serem trabalhados, assim, direcionar o conteúdo aos pontos de maior dificuldade.

A realização do pré-teste, foi substituída pela parte do Predizer, que permitiu ao aluno descrever sua visão sobre o que iria ocorrer nos experimentos. Após, o aluno pode interagir e observar o que ocorreu no experimento, tomando dados e verificando se sua ideia inicial foi coerente ao que aconteceu durante a experimentação. Por fim, tirando suas conclusões e verificando os resultados, foi possível avaliar através de um relatório, o conhecimento que o indivíduo adquiriu.

2.1 METODOLOGIA

A oficina trabalhada é ligada ao assunto de Mecânica – Cinemática, Movimento Uniformemente variado, onde foi utilizado o experimento de Trilho de ar (Plano inclinado). Os alunos seguiram um roteiro com base na abordagem POE (Predizer, Observar, Explicar), e a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel.

Durante a oficina, a turma foi dividida em grupos para que o trabalho em laboratório ocorresse da melhor forma. Na oficina, os alunos foram instigados a prever o que aconteceria no experimento de plano inclinado (Trilho de ar), respondendo à algumas questões relativas ao MRUV. Em seguida, realizaram o experimento, onde obtiveram dados de tempo e distância. Por último, através da observação e com os dados obtidos, responderam uma série de perguntas com relação a velocidade e aceleração, além de verificar se o conhecimento prévio foi condizente ao que foi demonstrado através do experimento.

3 CONSIDERAÇÕES

Os resultados obtidos após a oficina de estágio foram positivos. A aplicação de oficina em laboratório de experimentos, desperta maior interesse dos alunos na disciplina de Física. Proporciona ao educando uma visão diferenciada e ligada a um meio prático, saindo do ambiente teórico, o que se torna um facilitador na aprendizagem do indivíduo.

A colaboração e o interesse dos alunos em aprender de uma forma diferenciada, torna a aula mais dinâmica, a qual facilita para que o aluno possa expor e sanar suas dúvidas.

REFERÊNCIAS

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHWAHN, M. C.; SILVA, J. da; MARTINS, T. L. Costa. **A abordagem POE (Predizer, Observar e Explicar): Uma estratégia didática na formação inicial de professores de química**. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p444.pdf>. Acesso em: 6 maio 2019.

EDUCAÇÃO POPULAR E OS DESAFIOS DA PESQUISA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Fernanda dos Santos Paulo

Universidade do Oeste de Santa Catarina
fernandaeja@yahoo.com.br

Caroline Brunoni

Universidade do Oeste de Santa Catarina
brunoni_carol@hotmail.com

Diego Gonçalves

Universidade do Oeste de Santa Catarina
diego.goncalves@unoesc.edu.br

Financiamento: CAPES

Eixo temático 3: Relato de experiências

1 PERCURSO E TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O nosso objetivo é apresentar uma breve Revisão de Literatura acerca do percurso e tendências teórico-metodológicas de pesquisas em Educação Popular na Pós-Graduação em Educação na modalidade *Stricto Sensu*. Tendo como base o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, fizemos uma pesquisa de levantamento de produções, realizadas entre os anos de 2017 e 2018, cujo tema central foi a Educação Popular presente no título e/ou resumos. Foram localizados 173 trabalhos, entre teses (52) e dissertações (121). Destes, 92 foram produzidos no ano de 2017, e 81 em 2018. Consultamos todos os 173 resumos dos trabalhos, identificando percursos e tendências teórico-metodológicas, para, assim, indicarmos alguns dos desafios de pesquisas em Educação Popular nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Os estudos foram utilizados para as pesquisas sobre Educação Popular do programa de pós-graduação em educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Relatamos, no entanto, uma prática de pesquisa de Revisão de Literatura realizada para aprofundamento dos estudos sobre História e Memória da Educação Popular no Brasil.

2 REVISÃO DE LITERATURA NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Após realizarmos uma pesquisa sobre a produção e conhecimentos, entre os anos de 2017 a 2018, com o descritor central Educação Popular, identificamos que dos 173 trabalhos localizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 48 foram produzidos na Universidade Federal de

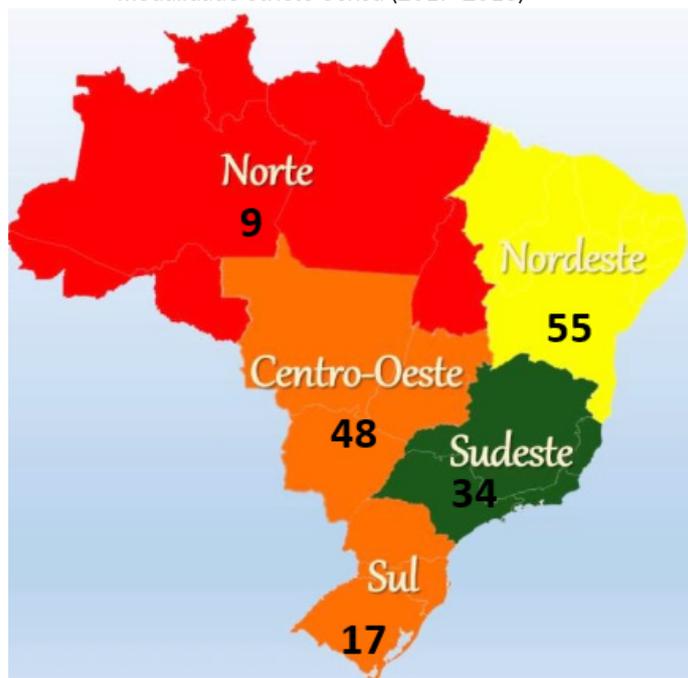
Mato Grosso, 33 na Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa) e 15 na Universidade Federal de Pernambuco, resultando em 96 pesquisas defendidas. As demais produções (77) estão distribuídas em outros 29 cursos de pós-graduação em educação (*stricto sensu*).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso vem se consolidando com pesquisas em Educação Popular, sobretudo a partir da Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Verificamos, na pesquisa de identificação de orientadores desses trabalhos, 15 docentes; destacam-se os professores que orientaram de 4 a 6 trabalhos entre 2017 e 2018: Darci Secchi (6), Beleni Salette Grandó (5), Celso Luiz Prudente (5), Suely Dulce De Castilho (5) e Cândida Soares Da Costa (4).

Na breve Revisão de Literatura acerca do percurso e tendências teórico-metodológicas de pesquisas em **Educação Popular** na Pós-Graduação em Educação, na modalidade *Stricto Sensu*, destacamos alguns apontamentos:

- a. **Percurso - Identidade de Pesquisa:** 33 Programas de Pós-Graduação em Educação, na modalidade *Stricto Sensu*, possuem trajetória de pesquisas em Educação Popular. No Nordeste, localizamos maior número de trabalhos (55); na região Centro-Oeste (48), no Sudeste (34), no Sul (17) e no Norte (9).

Mapa 1 – Educação Popular na Pós-Graduação em Educação, na modalidade *Stricto Sensu* (2017-2018)



Fonte: os autores.

- b. **Percurso - trajetória profissional:** as pesquisas em **Educação Popular** na Pós-Graduação em Educação, na modalidade *Stricto Sensu*, são marcadas por pesquisadores com trajetórias individuais e coletivas de pesquisa sobre o tema, como, por exemplo, Darci Secchi, Jane Paiva, Danilo Romeu Streck, Luiz Augusto Passos, Maria Teresa Esteban do Valle e Osmar Favero. Novos pesquisadores ganham destaque nas produções

- orientadas e defendidas entre os anos de 2017 e 2018, como é o caso de Cheron Zanini Moretti, egressa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos.
- c. **Percurso - trajetória regional:** O Nordeste tem destaque histórico e temporal em pesquisas sobre Educação popular, com distinção para o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa). Quanto à relação existente entre a região nordeste e as demais regiões, observa-se a crescente produção científica em Programas de Pós-Graduação em Educação com pesquisadores que têm orientado temáticas da ou sobre a educação popular. Há possibilidades de difusão de pesquisas nos programas instalados nas 5 regiões do país.
 - d. **Percurso - marcas teórico-metodológicas:** A maioria das dissertações e teses é produzida a partir de pesquisas empíricas e com instrumentos e procedimentos de pesquisas participativas (Rodas de Conversas, entrevistas coletivas, Círculos de Cultura, observação participante, etc.); de um modo geral, as pesquisas em Educação Popular se caracterizam por práticas coletivas de pesquisa.

As nossas pesquisas acadêmicas supõem “análises” de dados a partir de variadas possibilidades de procedimentos metodológicos. No caso particular da Revisão de Literatura acerca do percurso e tendências teórico-metodológicas de pesquisas em Educação Popular na Pós-Graduação em Educação, na modalidade *Stricto Sensu*, utilizamos a pesquisa bibliográfica como procedimento. Valendo-nos de uma análise ampla sobre o tema, apresentamos dados quantitativos e qualitativos. A ênfase não é para os dados quantitativos, mas eles são importantes para estudos que se ocupam em acompanhar a memória e história da Educação Popular no Brasil, pois esses dados possibilitam estudarmos e acompanharmos o lugar do nosso objeto de estudo nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Nosso estudo preserva a ênfase na abordagem qualidade de pesquisa representando o que é o nosso objeto de estudo, o que vem e como vem sendo pesquisada a Educação Popular, onde, por quem e quando (TRIVIÑOS, 1987).

Uma análise ampliada se faz necessário para maiores dados; porém, nesse texto, apresentaremos um breve recorte, mediante uma Revisão de Literatura acerca do percurso e tendências teórico-metodológicas de pesquisas em Educação Popular. Uma pesquisa abarca tendências muito diversas no tocante à perspectiva filosófica (Positivista, Materialismo Histórico Dialético, Fenomenologia), também denominada por Triviños como: enfoques na pesquisa em ciências sociais (o positivismo, a fenomenologia e o marxismo). Dessa maneira, para fins de compreensão da análise apresentada nesse texto, entendemos **método** como perspectiva filosófica, a **metodologia** como caminho escolhido para a realização da pesquisa, constituindo-se em natureza, abordagem e procedimentos teórico metodológicos. São sobre as tendências teórico-metodológicas que trataremos a seguir. Dos 173 trabalhos, há uma multiplicidade de compreensões acerca das diferenças entre abordagens, procedimentos, método e metodologias de pesquisa. Destes, podemos classificar em:

- a. **Tendência plural:** pesquisas que trabalham com mais de um método e com vários procedimentos, também denominado como estudo híbrido ou como abordagem multimétodos;
- b. **Tendência Colcha de Retalhos:** procedimentos, método e metodologias de pesquisa como sinônimos, e referenciados por vários autores sem perspectivas filosóficas marcadas por um “parentesco intelectual” (FREIRE, 1997);
- c. **Tendência da expectativa:** Não tem explícita, no resumo da tese ou dissertação, a opção teórico-metodológica;
- d. **Tendência com base teórica crítica e tradicional:** Pesquisas que apresentam método e metodologias de modo explícito. Em algumas pesquisas, os dados não estão explicitamente colocados, mas podem ser constatados através dos autores citados nos resumos.

Com relação às tendências teórico-metodológicas, podemos tecer algumas considerações. A maioria das pesquisas é realizada em consonância com o tema abordado na perspectiva de determinados autores, como, por exemplo, no Materialismo Histórico Dialético (Karl Marx) e na Fenomenologia (Merleau Ponty).

Existe um movimento de estruturação do caminho metodológico sem identificar o método (perspectiva filosófica) da pesquisa. Nesse contexto, a presença do referencial teórico no resumo auxilia a identificar o enfoque teórico-metodológico. Por outro lado, em alguns dos 173 trabalhos não foi possível identificar o método, pois não constava nem mesmo a metodologia utilizada.

Verificamos um número significativo de Teses e Dissertações sobre Educação Popular com a compreensão de método como: Pesquisa Participante, História Oral, método documentário, pesquisa-formação, análise de conteúdo, triangulação, etnografia, método qualitativo, multimétodos, pesquisa-ação, etc.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Revisão de Literatura nos apresentou dados sobre o percurso e as tendências teórico-metodológicas de pesquisas em Educação Popular, realizadas entre 2017 e 2018, na Pós-Graduação em Educação, na modalidade *Stricto Sensu*. Os resumos dos 173 trabalhos foram o nosso objeto de estudo. Após a identificação dos percursos e tendências teórico-metodológicas, anunciamos alguns desafios de pesquisas em Educação Popular nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

A marca dos estudos é a presença de Paulo Freire nos resumos e a prevalência da perspectiva de pesquisas participativas, através de vários recursos metodológicos, sobretudo nos instrumentos de coleta de dados e procedimentos de pesquisa. Observamos a necessidade de pesquisas maiores e mais amplas sobre o tema apresentado, com a finalidade de identificarmos as raízes teórico-metodológicas que aproximam os estudos em ou sobre Educação Popular. A identidade coletiva das pesquisas é observada a partir da Educação Popular, mas não foi possível conhecer as

concepções acerca desse tema nos resumos. De igual forma, na maioria dos resumos, constatamos o deslocamento das práticas individuais de pesquisa para práticas coletivas e colaborativas; tal identificação localiza-se na forma de escrita do texto, utilizando-se o “nós” para expressar pesquisa de caráter participante ou pela identificação do caminho metodológico utilizado pelos autores.

Existe um movimento de produção de pesquisa sobre Educação Popular em Universidades que não vinham, há algum tempo, produzindo pesquisa sobre esse tema, como é o caso da Universidade de Caxias do Sul.

Nesse sentido, a identificação da presença e dos percursos das pesquisas em Educação Popular contribui para os estudos e visibilidade aos Programas de pós-graduação em educação que vêm produzindo pesquisas sobre essa temática. Além disso, colabora para os estudos sobre História e Memória da Educação Popular no Brasil, realizados por nós.

REFERÊNCIAS

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações da Capes**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 03 jun. 2019.

FREIRE, P. Prefácio. In: MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico: prospectivas**. São Paulo: Cortez/IPF, 1997. p. 9-12.

TRIVIÑOS, A.; N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

EMÍLIA REINANDO NA ESCOLA ORIDES ROVANI: CONTAR-TE-EI: RELATOS DE UM PROJETO DE LEITURA

Susimar Inês Peretti

Universidade do Oeste de Santa Catarina
susi.ingles@gmail.com

Gisandra Schwerz

Universidade do Contestado
gisandra@live.com

Elisandra Gozzi

Universidade do Oeste de Santa Catarina
kikaedfisica@hotmail.com

Financiamento: CAPES

Eixo temático 3: Relato de experiências

1 O ATO DE PLANEJAR

Planejar significa antecipar mentalmente uma ação a ser realizada, construir uma postura diante da realidade. Trata-se, pois, de ação consciente pela qual o indivíduo concebe algo para o futuro e, motivado pelo desejo e a vontade, se esforça pela sua realização. Planejar implica definições claras sobre o que, para quê, como e para quem fazer. É, antes de tudo, uma necessidade. Quando se trata de projetos escolares é preciso estar articulado a práticas profissionais que reúnam saberes de forma criativa, ética, política e técnico- científica.

No processo educacional, as ações pedagógicas necessitam de intencionalidade, não se restringindo apenas às atividades improvisadas, as quais não consideram a complexidade existente no ambiente educacional. Sendo assim, alguns aspectos são indispensáveis no momento do planejamento como: conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar; as principais necessidades que precisam ser trabalhadas; sondagem da realidade do foco do planejamento; definição dos objetivos; meios e recursos disponíveis para que se consiga alcançá-los e a avaliação do planejamento que dá suporte no sentido de não deixar falhas na hora de sua execução.

Partindo de que “planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir” (OLIVEIRA, 2007, p. 21), construir significados, intenções e promover modificações são práticas que permitem uma determinada ação para a interação com a realidade (necessidade), se cria um motivo para buscar algo (objetivo) e uma determinada maneira de se fazer (plano de ação). Essa reflexão sobre o ato de planejar, faz-se necessário pela importância que ele tem dentro do contexto escolar, no processo de ensino/aprendizagem dos estudantes.

Nos momentos de planejamento, percebemos que a realidade atual vem afastando cada vez mais nossos alunos do ato de ler. O acesso à tecnologia (celulares, tablets, videogames, televisão),

o acesso restrito à leitura no núcleo familiar e a falta de incentivo, têm ocasionado pouco interesse para leitura. Por consequência, as dificuldades marcantes que sentimos na escola: vocabulário precário, reduzido e informal, dificuldade de compreensão, erros ortográficos, dentre outros, requer que a escola busque resgatar o valor da leitura, como ato de prazer e requisito para emancipação social e promoção da cidadania.

Neste sentido pensamos ser dever, da EEB Orides Rovani, juntamente com os professores e equipe pedagógica propiciar aos nossos educandos momentos que possam despertar neles o gosto pela leitura, o amor ao livro e a consciência da importância de se adquirir o hábito de ler. A leitura sempre foi muito importante, no entanto, nunca se fez tão necessária nos bancos escolares, assim, nosso intuito é fazer o aluno perceber que a leitura é o instrumento chave para alcançar as competências necessárias para uma vida de qualidade, produtiva e com realização.

Por acreditar que o hábito de leitura depende de outros elos no processo de educação, objetivamos o projeto de leitura na escola, cujo planejamento se diversificava nos textos e na maneira como aconteceria. Foi um projeto dinâmico pela sua forma de execução, que contou com o apoio de todos os professores, independente da disciplina que lecionavam.

2 RELATAR PARA ENTENDER

Baseados na concepção de que planejar é refletir sobre a aprendizagem dos educandos e como ela pode ocorrer, elaboramos um projeto de leitura com diferentes objetivos: I) Despertar o prazer da leitura e aguçar o potencial cognitivo e criativo do aluno criando necessidades; II) Promover o desenvolvimento do vocabulário, favorecendo a estabilização de formas ortográficas; III) Possibilitar o acesso aos diversos tipos de leitura na escola, buscando efetivar enquanto processo a leitura e a escrita. IV) Estimular o desejo de novas leituras; V) Possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação; VI) Possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens; VII) Proporcionar ao indivíduo por meio da leitura, a oportunidade de alargamento dos horizontes pessoais e culturais, garantindo a sua formação crítica e emancipadora.

No ano de 2017 daríamos maior ênfase ao projeto de leitura da escola, cujo objetivo didático de leitura era despertar no leitor desafios, que criam necessidades de querer conhecer, apoderar-se de bens culturais ainda guardados pela escrita, descobrir outros mundos, perceber e buscar outras leituras que “conversem” com sua leitura – a intertextualidade – conversem com o leitor. No intento de alcançar esse objetivo, decidimos dedicar um olhar mais aguçado para o projeto de leitura realizado na Escola de Educação Básica Orides Rovani de Bom Sucesso, Ipumirim - Santa Catarina intitulado “Emília, Reinando na Orides: Contar-te-ei!!”.

É uma escola do campo que atende filhos de agricultores, que tem acesso a livros somente os fornecidos pela biblioteca da escola, pelo empréstimo de livros particulares de professores. A realização do projeto deu-se com as turmas do ensino fundamental, com o intuito de melhorar diversas dificuldades encontradas durante as aulas como concentração, melhoria na escrita, oralidade, interpretação de textos nas diversas disciplinas, entonação de voz, dicção e apresentação

em público, bem como a expressão corporal. O projeto, ainda, oportunizou aos alunos criar hipóteses sobre a estrutura da leitura/interpretação e aprendizagem, já que a compreensão do texto é uma tarefa difícil, se tratando da sala de aula.

Emília reinando na Orides Rovani, contar-te-ei, assim o elegemos, primeiramente porque a biblioteca da escola está registrada como “Monteiro Lobato”, e uma pesquisa feita pela professora com os alunos, Emília, foi a personagem que os alunos mais associaram às narrativas. “Todas as palavras ajudam-se umas às outras e, desse modo, os homens conseguem exprimir todas as ideias que lhes passam pela cabeça” - Monteiro Lobato (1993), em Emília no país da Gramática. Frase do verbo “Ser”, para a Emília. As aulas de leitura aconteceram semanalmente, com duração de vinte minutos em dias intercalados, para não prejudicar as mesmas disciplinas. Toda a escola participaria, professores, funcionários, direção, assistente técnica pedagógica e alunos.

Percebemos uma notável aceitação por parte dos educandos, que nos retribuíram com o seu esforço para lograr êxito no próprio aprendizado. Cada turma tinha um livro para ler adequado à sua idade, todos da turma liam o mesmo e cada professor, levava os livros para sala de aula e realizava a leitura que era coletiva ou individual, em voz alta, observando para que a entonação de voz, a pontuação e acentuação fossem feitas de forma correta, bem como o uso do dicionário de língua portuguesa, para esclarecer possíveis dúvidas que viessem a surgir sobre o vocabulário exposto no livro.

O projeto teve várias atividades planejadas durante o ano letivo. A Gincana de leitura, foi a primeira, na qual os alunos foram divididos em grupos com membros de todas as turmas do ensino fundamental ao médio, o livro trabalhado dessa vez foi, “Nos Bastidores do Cotidiano” do cronista e teatrólogo Laé de Souza. Os educandos construíram uma bandeira para identificar cada grupo; responderam atividades sobre o livro elaboradas por eles mesmos nos grupos de leitura, reorganizadas pelos professores previamente e redistribuídas aos grupos; produziram textos sobre os personagens. O término da etapa do projeto foi marcado com uma gincana “torta na cara” de perguntas e respostas referentes ao livro.

A etapa a seguir foi poetando no Orides, com o objetivo de resgatar a produção poética e sensibilizá-los como seres humanos. Os educandos criaram seus próprios poemas, baseados nas obras do autor Monteiro Lobato e demais temas escolhidos. A atividade contou com um Sarau literário, houve a classificação dos melhores para posterior premiação com livros para os vencedores, dos quais a Associação de Pais patrocinou. O corpo de jurados foi composto por pessoas da comunidade que são professores aposentados e ex-membros do Conselho Deliberativo da escola.

Necessitando melhorar a produção textual, criamos a Farmácia da leitura, com slogan “remédio ou veneno para o espírito e a alma”. Tendo como foco a aprendizagem e a pesquisa, os alunos desenvolveram novas indicações, posologias e modo de usar, para estes “novos medicamentos”, utilizando como fontes de estudo e manipulação, livros literários disponíveis no acervo da biblioteca da escola, que estão expostos em todas as salas de aula da escola, dentro de saquinho de tecido colorido produzidas com a ajuda das mães dos alunos e pessoas da comunidade, escolhidos livremente por eles em cada sala. A partir da leitura realizada, os alunos produziram seu próprio remédio, com indicações de uso, benefícios e consequências para a vida ao ler determina do livro.

Encerramos nosso projeto realizando o, Teatrando na Orides, com apresentações de peças teatrais à comunidade em geral. Baseadas nos clássicos da literatura, de Monteiro Lobato com os fragmentos de sua grande obra “Sítio do Pica-pau Amarelo”, criado em 1920 que conta com a adaptação de contos de fadas, e através deles nos deu a oportunidade de proporcionar aos nossos alunos o melhor na literatura universal, bem como outras peças teatrais cômicas ou dramáticas. Esta atividade foi fundamental porque conseguimos trabalhar mais a questão de falar em público, apresentar-se para os colegas ou comunidade, oralidade e expressão em nossos alunos, a grande maioria participou dos teatros, mesmo de maneira sutil. Salientando que as atividades diferenciadas de leitura, interpretação e produção textual tiveram melhor participação devido à familiaridade dos alunos com estes gêneros, contudo, a participação nas atividades de expressão e oralidade como teatro e poesias tiveram maior resistência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os tempos antigos as primeiras formas de educação são gestadas no seio familiar, baseadas nesta teoria do educador Paulo Freire, salientamos que o autor traz elementos provocadores e desafiadores, reafirmando a educação do campo como possibilidade para desencadear um processo de construção do conhecimento, respeitando as peculiaridades e o compromisso da transformação social, tomamos a liberdade de compartilhar, a título de reflexão “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção.” (FREIRE, 2000, p. 52).

As pessoas se (des) humanizam ou, se (des) educam, por meio do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência, cabe destacar que o trabalho como expressão das necessidades humanas é concebido como um princípio educativo pela Educação do Campo.

A formação de leitores inicia-se no âmbito escolar e se processa em longo prazo, tendo como mediador o professor, protagonista, em quem encontramos a possibilidade de diversificarmos o conhecimento. “Quem escreve um livro cria um castelo, quem o lê mora nele.” (MONTEIRO LOBATO, 1993).

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Educação e Poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1980.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: prática da leitura de textos na escola. 2. ed. Cascavel: [s.n.], 1984.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

KLEIMAN, C. **Oficina de Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

OLIVEIRA, D. de A. **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

LOBATO, M. **A Menina do Narizinho Arrebitado**. São Paulo: Brasiliense, 1982. Fac-símile da 1ª edição de 1920 da Monteiro Lobato & Cia.

LOBATO, M. **Reinações de Narizinho**. 48. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LÜCK, G. **Página à página: faça seus alunos se interessarem pela leitura**. Curitiba: Profissão Mestre, 2000.

SILVA, E. T. **Elementos de pedagogia da leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ENSINO DE CORRENTE ELÉTRICA COM USO DE EXPERIMENTO, ANALOGIAS E SIMULAÇÕES VIRTUAIS

Bruna Müller da Silva
Instituto Federal Catarinense de Concórdia
bruna-muller81@hotmail.com

Eixo temático 3: Relato de experiências

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata as experiências desenvolvidas em uma oficina didática de ensino de Física com uma turma 3º ano do Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Tal atividade integra o Programa Residência Pedagógica – Etapa II, desenvolvido no Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Concórdia.

A oficina teve como objetivo principal explorar e estudar conceitos de eletrodinâmica, especialmente corrente elétrica e suas relações com a resistência elétrica e a diferença de potencial. Além disso, desenvolveu-se a oficina seguindo as ideias piagetianas para o ensino-aprendizagem, aliando-se analogias, experimentos e simulações virtuais na abordagem dos conteúdos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho foi embasado teoricamente nas concepções construtivistas de aprendizagem do suíço Jean Piaget, maior responsável pela ascensão do cognitivismo nos anos 1970 e defensor da posição filosófica de que o conhecimento é construído pelo próprio homem (MOREIRA, 2011).

2.2 METODOLOGIA

Na introdução do tema foi utilizada uma simulação virtual, da plataforma PhET, a fim de estabelecer uma analogia conceitual entre vazão hidráulica e corrente elétrica. A manipulação de parâmetros da referida simulação e o estabelecimento de relações análogas, visava facilitar a compreensão do conceito de corrente elétrica.

Posteriormente, foram apresentadas as relações matemáticas e as unidades de medidas universalmente aceitas para corrente elétrica. Explorou-se, principalmente, a equação da intensidade da corrente elétrica. Com base nos conhecimentos prévios dos alunos, sobre a carga elétrica ser quantizada, e com o uso de dados de uma tabela periódica, determinou-se o ainda número de elétrons livres presentes em um pequeno pedaço de fio de cobre, condutor mais utilizado cotidianamente.

Em seguida, por meio de um experimento, foram exploradas as relações entre corrente elétrica, resistência elétrica e diferença de potencial, estabelecidas pela Lei de Ohm. Novamente, se fez uso de analogias, utilizando-se seis rampas de madeira de diferentes tamanhos como fios condutores, pregos para simbolizar a resistência elétrica e bolinhas de gude para representar elétrons.

Os alunos se dividiram em seis grupos e seguiram um roteiro de atividade experimental, cujos passos incluíam tomar as medidas das dimensões da rampa, posicioná-la em uma altura fixa e cronometrar o tempo de descida das bolinhas, do início até o final da rampa. Após a realização do experimento, foi respondido um breve questionário, em que os alunos deveriam relacionar a geometria de um condutor com sua resistência elétrica e indicar os efeitos na corrente elétrica.

Por fim, discutiu-se as questões com os alunos e estabeleceu-se relações análogas entre a altura/inclinação da rampa que causou o movimento das bolinhas de gude, representando a diferença de potencial, enquanto os pregos na rampa assumiram o papel da resistência elétrica. Para facilitar e reforçar a assimilação de tais relações utilizou-se ainda de animações virtuais sobre a lei de Ohm e a resistência elétrica em um fio.

2.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos comentários e das respostas no questionário, pode-se perceber que a realização do experimento, combinada com as relações análogas e a manipulação dos parâmetros da simulação virtual, contribuiu para o entendimento dos conceitos acerca da corrente elétrica.

Os alunos conseguiram relacionar corretamente as dimensões de um fio condutor com a sua resistência elétrica, indicando que quanto mais curto e grosso for um fio, menor será a resistência elétrica, o que facilita a passagem da corrente elétrica. Além disso, também perceberam que quanto maior for a diferença de potencial, maior será a corrente elétrica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da atividade experimental, durante a oficina, concedeu aos alunos a possibilidade de agir e pode-se perceber como a união de demonstrações e argumentações do professor com atividades práticas facilitou a assimilação dos conceitos pelos estudantes.

Por sua vez, o uso das analogias permitiu criar uma ponte entre os conhecimentos prévios dos alunos e o conteúdo a ser estudado. A utilização deste tipo de figura de linguagem auxiliou na transposição didática, aproximando significados da teoria com fenômenos da realidade.

Além disso, as discussões sobre o experimento, com o auxílio das simulações virtuais, foram fundamentais na interação entre professor, aluno e objeto de conhecimento e também contribuíram para estabelecer relações entre o experimento e os conceitos teóricos.

REFERÊNCIAS

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. ampl. São Paulo: EPU, 2011.

ENSINO DOS PRINCÍPIOS DA CINEMÁTICA COM USO DE ARDUINO

Carlos Jhonatas de Souza Amorim

Instituto Federal Catarinense de Concórdia
carlos.souza.amorim@gmail.com

Fabio Lombardo Evangelista

Instituto Federal Catarinense de Concórdia
fabio.evangelista@ifc.edu.br

Eixo temático 3: Relato de experiências

1 INTRODUÇÃO

Visando realizar atividades práticas no ensino de Física, foi desenvolvido uma oficina didática instrumentalizada com o uso da plataforma de prototipagem eletrônica Arduino. O objetivo do trabalho foi criar uma atividade alternativa para o ensino de cinemática apresentando o conteúdo previsto na disciplina de Física do Curso Técnico de Informática para Internet integrado ao Ensino Médio.

Foram utilizadas como referências as teorias de aprendizagem de Vygotsky voltadas para educação e o uso do laboratório didático. Como instrumentos metodológicos foram utilizados roteiros para observação e registro dos dados.

2 DESENVOLVIMENTO

O trabalho foi elaborado tendo em vista a teoria sociointeracionista de Vygotsky, justificando uma proposta de trabalho em grupos para facilitar a aprendizagem. Considerando ainda que Vygotsky recorre ao uso de ideias oriundas do senso comum para introduzir um novo conceito, foi aplicado um pré-teste para fazer um levantamento prévio do nível que os estudantes tinham em relação ao conteúdo.

2.1 METODOLOGIA

Foi montado um circuito eletrônico simples com uma placa Arduino controlando LEDs (do Inglês: Diodo Emissor de Luz) e programada para acendê-los conforme os tipos de movimentos estudados. Para o Movimento retilíneo Uniforme (MRU) os LEDs acendem em intervalos regulares, então, estando equidistantes, representam uma velocidade constante. Para apresentar o Movimento

Uniformemente Variado (MRUV) utilizou-se a função horária da posição em que se evidenciou o tempo para obter assim o intervalo que cada LED teria que acender, estando também equidistantes, ficando possível verificar visualmente a presença de aceleração no movimento.

Para uma demonstração inicial foi utilizado um plano inclinado de 3 metros com trilho para esfera e, ao longo do mesmo, fixou-se LEDs controlados por um Arduino. A demonstração consistiu em ajustar um ângulo de inclinação do plano e encontrar a aceleração correspondente ao acendimento dos LEDs. Ao obter as informações corretas conferiu-se o acendimento dos LEDs acompanhando o movimento real da esfera ao longo do trilho.

Em um segundo momento os alunos foram divididos em 11 (onze) grupos com um circuito de Arduino cada. Os alunos deveriam verificar o tipo de movimento observado, e coletar dados sobre o mesmo. O registro dos dados foi feito com auxílio de um roteiro experimental que serviu também como instrumento avaliativo.

Além de interpretar os dados coletados os estudantes também tiveram que obter a função correspondente ao movimento. Os dados deveriam ser organizados em forma de tabela e apresentados em um gráfico posição x tempo. Com a função obtida deveriam calcular outros pontos, representando onde um LED deveria acender naquele instante.

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina auxiliou no entendimento dos alunos quanto ao conteúdo, sendo que estavam tendo alguma dificuldade na disciplina como pode ser verificado pelas avaliações anteriores, trazendo interesse em realizar a atividade proposta e apresentando resultados satisfatórios com boas notas ao final. Segundo os estudantes a observação do fenômeno trouxe maior significado para o que eles já haviam estudado e levantou novas questões, que puderam ser discutidas com o estagiário residente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conteúdo de cinemática foi apresentado com o uso de instrumentos e demonstrações que modificaram a dinâmica de ensino. Houve disposição por parte dos alunos à execução do proposto e o interesse demonstrado pela avaliação trouxe resultados positivos.

Verificou-se também que, apesar da complexidade do trabalho com uma tecnologia que requer um conhecimento técnico, a versatilidade de aplicações e a grande variedade de material disponível publicamente trazem o desenvolvimento de diversas atividades ao alcance dos futuros docentes com baixo custo quando comparado com equipamentos profissionais.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, J. P. **Atividades experimentais: do método à prática Construtivista**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/123909/mod_resource/content/0/tese_-_capitulo_1_historico_dos_projetos.pdf. Acesso em: 21 nov. 2018.

BRASIL. PPC - Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio. Disponível em: http://tecnico-informatica.concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/20/2017/12/NOVO_PPC-T%C3%A9cnico-Integrado-em-Infom%C3%A1tica-para-Internet-2018-ERRATA.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. **PPI - Projeto Político-Pedagógico Institucional**. Disponível em: <http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/PPPI.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011.

PIMENTA, S. G. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO, F. K. **Arduino: Controlando leds pelo teclado**. 2011. Disponível em: <https://ferpinheiro.wordpress.com/2011/05/18/arduino-controlando-leds-pelo-teclado/>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SHIGUE, C. Y. **Experimentos e conceitos de programação computacional usando o microcontrolador ARDUINO**. Lorena, SP: Universidade de São Paulo, 2014. Tutorial. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1539153>. Acesso em: 22 abr. 2019.

WÖRNER, C. H. Simplemente: el plano inclinado. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 34, n. 2, p. 1-5, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274940280_Simplemente_el_plano_inclinado. Acesso em: 11 abr. 2019.

ENSINO RELIGIOSO NÃO CONFSSIONAL: EDUCANDO PARA A CONVIVÊNCIA COM A DIVERSIDADE

Josiane Crusaro Simoni

Universidade Comunitária da Região de Chapecó
professorajosianeensino@gmail.com

Elcio Cecchetti

Universidade Comunitária da Região de Chapecó
elcio.educ@gmail.com

Financiamento: CAPES

Eixo temático 3: Relato de experiências

1 PALAVRAS INICIAIS

A diversidade cultural é marca presente nas inúmeras sociedades sendo que cada grupo constrói, reproduz, modifica e transmite aspectos materiais, intelectuais, afetivos e espirituais necessários para o seu existir. Consecutivamente, as distintas culturas interferem significativamente no processo de desenvolvimento e subjetivação das pessoas.

Estando nos territórios escolares, cada estudante levará consigo influências e saberes oriundos dos territórios habitados - em exemplo, da casa familiar, da comunidade em que vive e do território sagrado (religioso). Portanto, ali se apresentará uma mescla de concepções, interpretações, óticas e cosmovisões.

Logo, para que ajam convivências pacíficas e alteritárias frente à mescla cultural, faz-se necessário a tessitura de saberes - por intermédio do diálogo e da interação - que permitam o respeito e reconhecimento da diversidade como marca presente nas sociedades. Cada disciplina do currículo escolar será fundamental para a valorização e coexistência entre os diferentes, especialmente o Ensino Religioso não confessional que visa o estudo dos conhecimentos religiosos.

Neste sentido, esta produção objetiva dialogar sobre a diversidade cultural nos múltiplos territórios, especialmente nas escolas que agregam uma vasta pluralidade de subjetividades. Inicialmente, abordamos sobre os territórios escolares e o Ensino Religioso enquanto essenciais para aberturas e aproximações entre os diferentes. Na sequência, por intermédio do relato de uma experiência pedagógica realizada em Ensino Religioso, propomos demonstrar que os territórios escolares são lócus essenciais para a construção de subjetividades críticas, reflexivas, solidárias e respeitosas.

Na seleção dos materiais bibliográficos escolhidos e da experiência narrada, mencionamos a ética e o compromisso com o conhecimento científico. E, para o embasamento teórico e

metodológico, utilizamo-nos de autores como Cecchetti e Oliveira (2015), Simoni e Pozzer (2015), Pozzer *et al.* (2009) e documentos legislativos brasileiros.

2 TERRITÓRIOS ESCOLARES, ENSINO RELIGIOSO E EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO PEDAGÓGICAS

Os territórios escolares, no limiar das sociedades, têm se constituído em lócus essenciais para a acolhida, a aproximação e a convivência coletiva entre as diferentes pessoas e suas culturas. A diversidade cultural, outrora negada, na atualidade interpela e desafia os(as) educadores(as) e a sociedade em geral a repensar a construção de práticas didático pedagógicas que permitam o reconhecimento do Outro/diferente, bem como, a consolidação de convivências alteritárias e respeitadas (CECCHETTI; OLIVEIRA, 2015).

Em nosso país, nos séculos passados, a ausência de conhecimentos interculturais e de escolas públicas para todas as pessoas, perpetuou em um Brasil racista, escravista, preconceituoso, colonialista, cristão e infligidor de ideologias. Na intenção de não repetir os mesmos erros, atualmente necessitamos de uma educação gratuita, com qualidade, com perspectivas heterogêneas, com visibilidade e respeito à diversidade.

A pluralidade cultural é marcada presente na composição do Brasil que tem em seu seio a presença dos povos originários, dos negros e dos imigrantes dos continentes Americano, Africano, Asiático e Europeu. Portanto, “[...] as diferentes culturas, independentemente de sua origem ou forma, como elementos constitutivos da identidade humana [...]” (POZZER *et al.*, 2009, p. 275) se configuram em elementos essenciais na história de nosso país.

Consecutivamente, cada disciplina que integra os currículos escolares se torna primordial na (des)(re)construção de saberes sobre a humanidade, suas diversidades e seus aspectos culturais. Nessa perspectiva, o Ensino Religioso não confessional tende a corroborar na consolidação dos conhecimentos religiosos, filosóficos e plurais, reconhecendo e possibilitando convivências pacíficas *entre e com* as diferenças.

Reconhecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto área do conhecimento destaca-se que:

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. (BRASIL, 2017, p. 434).

Cada estudante, ao adentrar nos territórios escolares trará consigo suas convicções as quais merecem ser respeitadas. Ao educador de Ensino Religioso caberá o mapeamento das distintas crenças, na intenção de possibilitar diálogos e aproximações entre os estudantes, sem privilégios de nenhum grupo religioso. Portanto, o Ensino Religioso não confessional é um dos componentes

promissores na tessitura de conhecimentos e convivências solidárias, de sensibilidade, de alteridade, de compromisso e de bem viver na diversidade.

Sabemos que “uma educação comprometida com a diversidade cultural e religiosa requer um conjunto de reflexões e práticas que abordem as diferenças dentro e além dos seus espaços e lugares” (CECCHETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 241) o que é possível no Ensino Religioso de perspectiva não confessional.

Buscando demonstrar a importância do Ensino Religioso nos territórios escolares apresentamos relato de experiências pedagógicas desenvolvidas na escola pública, no primeiro semestre de 2018. As práticas de aprendizagem fazem parte da Escola de Educação Básica Romildo Czepanhik, situada na cidade de Xanxerê – Santa Catarina, com funcionamento no período diurno, agregando aproximadamente quatrocentos estudantes provenientes dos bairros próximos e das comunidades interioranas (SANTA CATARINA, 2018).

Neste espaço escolar o Ensino Religioso é ministrado uma vez semanalmente, com aulas de quarenta e cinco minutos, por profissional habilitado. As turmas elencadas condizem ao 8º ano onde o tema em estudo foi *cultura africana e afro-brasileira* considerando que o conjunto de conhecimentos a ser estudado e produzido deve “[...] desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas [...]” (BRASIL, 2017, p. 59).

Conjuntamente com os estudantes, num primeiro momento, realizamos um levantamento dos conceitos que ambos possuíam sobre o conceito *cultura* e, em forma de organograma, registramos as informações originadas. Na sequência, realizamos leitura e interpretação de texto com desenvolvimento de atividades para apropriação de saberes.

Verificando que cada grupo/povo/comunidade produz e elabora culturas, nas mais diversas manifestações, elencou-se o estudo acerca das culturas africana e afro-brasileira, a partir de meados de maio, onde se comemora o dia da África no Brasil e se dá ênfase aos estudos sobre a exploração do continente africano, dos inúmeros grupos que lá viviam, do tráfico negreiro e da chegada ao Brasil.

Nos encontros sequenciais, a partir da visualização do vídeo *África-Brasil (Semente, raiz e tempo)*,¹ foram tecidos diálogos sobre a importância da compreensão, do estudo e reinterpretação das culturas africana e afro-brasileira. Objetivando romper com preconceitos e discriminações, como exemplo a propagação pejorativa dos conceitos macumba, sarava, quimbanda, dentre outras, bem como, identificar as contribuições culturais através das religiões, da culinária, das danças, das artes e do esporte, os estudantes realizarem estudo e produção de cartazes, a partir de temas que lhe despertaram maior interesse.

Ao término, as atividades produzidas foram socializadas entre a turma de estudantes e na feira interdisciplinar de ciências e tecnologia da escola. Os cartazes culminaram com a socialização de saberes, além da degustação de pratos típicos destas culturas, de apresentações de capoeira, de danças e de jogos como a mancala. Nesse sentido, os encontros de Ensino Religioso foram oportunos para a desmistificação de (pré)conceitos e apropriação de conhecimentos permeados pelo respeito frente as culturas africana e afro-brasileira.

¹ O vídeo pode ser visualizado em <https://www.youtube.com/watch?v=epj4tQOO0IM>. Acesso em: 22 maio 2019.

3 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Os territórios escolares devem se constituir em locais de encontros, de aprendizagens, de reflexões, de reinterpretações e de convivências entre as distintas culturas. Os desejos de uma educação crítica, humana e emancipadora, devem estar permeados pelo reconhecimento das diversidades como aspecto positivo, através de práticas pedagógicas e tessitura de saberes que promovam a sensibilidade, o diálogo e a compreensão frente ao universo pluricultural em que estamos inseridos.

Na escola pública, as distintas disciplinas que envolvem o currículo escolar são de suma significância, em destaque o Ensino Religioso não confessional que objetiva o estudo dos conhecimentos religiosos além da promoção dos direitos humanos e de ações que despertam para a coexistência pacífica. Assim, através do registro de atividades de aprendizagens desenvolvidas durante o primeiro semestre letivo, numa escola pública catarinense, objetivou-se demonstrar a relevância deste componente nos territórios escolares.

Desafios ainda se fazem presentes nas escolas públicas catarinenses, como o desenvolvimento de aulas permeadas pela acolhida e diálogo nas diversidades, a formação inicial e continuada dos educadores para atuarem com este componente, bem como, a edificação de espaços para a escuta, o diálogo e compreensão da diversidade cultural religiosa e não religiosa. Os relatos apresentados a partir das aulas de Ensino Religioso não confessional objetivam assim a construção de culturas de paz e coexistência entre e com as diferentes pessoas e culturas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 3. ver. Brasília, DF, 2017.

CECCHETTI, E.; OLIVEIRA, L. B. Diversidade Religiosa e Educação em Direitos Humanos: possibilidades e desafios à cultura da escola. *In: POZZER, A. et al. (org.). Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade: diálogos críticos e reflexivos*. Blumenau: Edifurb, 2015. p. 227-245.

POZZER, A. *et al.* Ensino Religioso em Santa Catarina: Exercícios na perspectiva de uma educação intercultural. *In: OLIVEIRA, L. B. et al. (org.). Culturas e Diversidade Religiosa na América Latina*. Pesquisas e Perspectivas Pedagógicas. Blumenau: Edifurb; São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009. p. 271-285.

SANTA CATARINA. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola de Educação Básica Romildo Czepanhik. Xanxerê, 2018.

SIMONI, Josiane Crusaro; POZZER, Adecir. Ensino Religioso e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos anos finais do Ensino Fundamental. *In: POZZER, A. et al. (org.) Ensino Religioso na Educação Básica: Fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. cap. VII, p. 301-316.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA: ENSINO MÉDIO INOVADOR E A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Eduarda N. B. De Albuquerque

Universidade Federal da Fronteira Sul de Chapecó
duda.na.ba.al@gmail.com

Janaína Mallmann Peres

Universidade Federal da Fronteira Sul de Chapecó
janainamallmann@gmail.com

Everton Bandeira Martins

Universidade Federal da Fronteira Sul de Chapecó
everton.martins@uffs.edu.br

Elisabete do Carmo dal Piva

Universidade Federal da Fronteira Sul de Chapecó
eliza.dph@hotmail.com

Financiamento: CAPES

Eixo temático 3: Relato de experiências

1 INTRODUÇÃO

O artigo tem por objetivo relatar a experiência em sala de aula, ao pesquisar sobre o ensino de História e o Programa do Ensino Médio Inovador (EMI), como membros do Programa de Residência Pedagógica em conjunto com o Estágio Supervisionado, no Ensino Fundamental e Médio. Ao refletir sobre a importância de estar na escola, antes mesmo da conclusão do curso, nossa observação ocorreu na Escola Estadual Básica Tancredo de Almeida Neves, localizada no Bairro Efapi, Rua Curruíra, 1055E, em Chapecó-SC.

O período de observação se delimita no início do mês de setembro de 2018 até o final do ano letivo, em dezembro do mesmo ano. Como base para nossa análise acompanhamos as aulas de história de 3 turmas (1º 103, 1º 105 e 1º 107), todas turmas que fazem parte do Ensino Médio Inovador. Sendo assim, os alunos têm aula todas as manhãs de segunda-feira a sexta-feira, iniciando às 7h45min, com final às 11h45 min; e nas segundas-feiras, terças-feiras e quintas-feiras permanecem na escola durante a tarde (aula encerrando-se às 17h15min). A quarta-feira, no período vespertino, é destinada para planejamento coletivo dos professores do EMI, em que pensam atividades interdisciplinares, para poder auxiliar no desenvolvimento dos alunos. Os estudantes que fazem parte do Inovador, além das matérias da matriz curricular regular, têm, ainda, aulas de artesanato, teatro, percussão, literatura e cálculo.

A escola possui uma ampla estrutura física para acomodar os alunos e os projetos desenvolvidos pelos professores, disponibilizando, além das salas de aula ambiente, 4 laboratórios (Biologia, Física, Química e Matemática), o que possibilita a prática do conteúdo teórico. As turmas observadas fazem parte do EMI, um programa desenvolvido pelo Ministério de Educação (MEC), em 2009, segundo informações disponibilizadas no Portal do MEC,

O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. (BRASIL, 2009).¹

Visando atingir o objetivo proposto, a escola desenvolve diversos projetos interdisciplinares para ampliar o campo de estudos dos alunos do EMI, como consta também no PPP da escola (2016, p. 50), que prevê ações “[...] que comporão o currículo flexível e estes poderão ser estruturados em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, ênfases, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalho de campo.” Logo, percebe-se que tanto a proposta do MEC quanto o PPP atuam para atingir o mesmo propósito e, com isso, acrescer o interesse dos alunos.

Para entendermos todos esses processos, torna-se necessário o contributo de teóricos da educação, que apresentam às dificuldades em sala de aula, a maravilha do lado docente, as formas de desenvolver nossos conhecimentos, de direcionar os alunos, de instigá-los mais e mais. Dentro de todo esse emaranhado de objetivos, metas e desafios que compõem a vida na docência, utilizaremos estudiosos como Circe Bittencourt, que descreve esse contato entre professor e alunos “Na sala de aula se realiza um espetáculo cheio de vida e de sobressaltos.” (SCHIMIDT, 2012, p. 56). Também citaremos Karnal (2012) e Schmidt (2012), que explanam diversos conceitos para trabalhar em sala de aula, além de direcionamento para o docente.

Sendo assim, dividimos o artigo em dois momentos: o primeiro apresenta um relato geral da escola, partindo das observações feitas pelas estagiárias/residentes, pensando no processo de ensino e nas formas de mediação dos conhecimentos. Já no segundo momento, o foco será destinado para apresentar o Ensino Médio Inovador, as leis que o regulam e como proceder frente ao mesmo, buscando compreender qual seu papel na vida dos estudantes.

2 ESTÁGIO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Como já diria Freire (2001, p. 34): “A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem.” O

¹ Ensino Médio Inovador, Webconferência, 31/10/2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador>. Acesso em: 15 out. 2018.

estágio nos mostrou que um professor não é apenas aquela pessoa formada, com um diploma em mãos, não é aquele que conhece todas as teorias educacionais, mas sim aquele que olha para seu aluno e busca conhecê-lo, e através, de suas vivências, se aproximar desse sujeito para mediar seus conhecimentos, compartilhando suas experiências.

O ato de estágio antes da docência em si, contribuiu muito para nossa formação como futuros professores. Poder analisar o cotidiano de uma escola, a sala de aula, os alunos, os problemas que todos eles enfrentam e as possíveis soluções, foi um período que ajudou a modificar nossa visão sobre o ato de educar, de mediar o conhecimento, saímos da visão romantizada do ensino e percebemos a realidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, em sua totalidade, apresenta muitas dificuldades. Por exemplo, a desistência de alunos, problemas com a falta de professores, melhoramento na estrutura e busca por mais e melhores materiais didáticos, entre outros. Porém, ela sempre busca ultrapassar essas barreiras para continuar atendendo os alunos da melhor maneira possível, atualizando-os e inserindo-os no meio social.

Assim, o Ensino Médio Inovador surge com a proposta de ampliar a visão dos estudantes, promovendo diversas atividades para estimular a busca por novos conhecimentos e aperfeiçoamentos, além das relações sociais que se ampliaram com a maior convivência na escola e nos projetos transversais ofertados. Mesmo com todas as dificuldades orçamentárias por qual o projeto passa, a falta de materiais (didáticos e humanos), o projeto resiste. E nesse resistir reconfigura o papel de ensinar, pois proporciona aos estudantes a possibilidade de enfrentar a sociedade de uma maneira mais crítica e tangível, já que leva conhecimento da escola para a vida toda. Além de conteúdos, o EMI proporciona aos envolvidos uma relação de pertencimento, de ligação uns aos outros, na ideia de que escola está muito além da sala de aula, um quadro e o livro didático.

Apesar de grande parte das leis educacionais brasileiras voltarem os estudos para formar futuros trabalhadores, o EMI amplia essa visão e busca através de seus projetos formar seres humanos, pessoas com consciência própria e criticidade em suas análises cotidianas. Com isso, devemos sair das amarras do mercado de trabalho e priorizar, dentro da educação, a formação do aluno, do ser humano, de maneira integral. Ao refletirmos como a educação produz mudanças significativas na constituição dos indivíduos, como construtores de seus destinos, notamos o quão importante é a atribuição de uma educação plural, crítica, diversificada e interdisciplinar. Assim, ao oferecer a possibilidade de ver o mundo através do aprendizado, possamos modificar a visão de sociedade e torná-la melhor.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador**. Webconferência, 31 out. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. **Portaria n. 971**, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 17 nov. 2018.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA TANCREDO DE ALMEIDA NEVES. **Projeto Político-Pedagógico**. 2018.

FREIRE, P. **Educação e Mudanças**. 34. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHIMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. *In*: BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

ESTUDO DOS MOVIMENTOS RETILÍNEOS COM A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DE BAIXO CUSTO

Lilian Tatiane Guzzo Nunes Ferreira
Instituto Federal Catarinense de Concórdia
liliguzzo@hotmail.com

Luciano Lewandoski Alvarenga
Instituto Federal Catarinense de Concórdia
luciano.alvarenga@ifc.edu.br

Eixo temático 3: Relato de experiências

1 INTRODUÇÃO

O programa da Residência Pedagógica (RP) tem como um dos objetivos ser um substituto ao estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura, porém, tendo as mesmas atividades do estágio supervisionado. Como o programa da RP, por se tratar de atividades de estágio, é obrigatório na formação docente, foi programado acompanhar a turma 1B do IFC – Instituto Federal Catarinense - *Campus* Concórdia do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. As atividades foram realizadas no horário regular da turma e consistem na observação de aspectos pedagógicos e metodológicos, na relação professor-aluno, bem como na aplicação de uma oficina didática.

O tema que foi pesquisado e estudado para aplicação da oficina didática foi movimentos retilíneos: Movimento Retilíneo Uniforme (MRU) e o Movimento Retilíneo Uniformemente Variado (MRUV). Ambos os temas foram tratados através da análise de experimentos de baixo custo e aplicados na turma 1B já supracitada acima.

A intenção deste projeto foi trabalhar os movimentos retilíneos através de atividades experimentais – experimentos classificados de baixo custo - desenvolvidas em parceria com os alunos e aplicadas no laboratório de Física Geral do IFC – *Campus* Concórdia.

A escolha do tema foi em função do interesse em proporcionar aos alunos um maior entendimento sobre os movimentos retilíneos, através da prática e de atividades educacionais lúdicas, para proporcionar aos discentes o gosto pela disciplina de Física, quebrando tabus, facilitando cálculos matemáticos e se aproximando de situações do cotidiano do próprio educando.

Foram elaborados roteiros para nortear as atividades relacionadas às oficinas didáticas e aplicadas na turma de observação, sendo demonstrados os movimentos retilíneos com a utilização de experimentos de baixo custo confeccionados pela bolsista residente do programa RP. O trabalho em equipe pelos alunos serviu para uma melhor interação dos conceitos trabalhados em sala de aula.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

As atividades terão como fundamentação teórica a Aprendizagem Significante do humanista Carl Rogers, que visa a aprendizagem pela pessoa inteira, ou seja, uma aprendizagem que transcende e engloba os três tipos gerais: cognitiva, afetiva e psicomotora.

Segundo Moreira (2011), Rogers vê a facilitação da aprendizagem como o objetivo maior da educação. Ao invés de apresentar uma “teoria de aprendizagem”, Rogers propõe uma série de “princípios de aprendizagem”: seres humanos têm uma potencialidade natural de aprender, a aprendizagem significativa ocorre quando a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante para seus próprios objetivos, a aprendizagem que envolve mudança na organização do eu – na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar resistência, as aprendizagens que ameaçam o eu são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo, quando é pequena a ameaça do eu, pode-se perceber a experiência de maneira diferenciada e a aprendizagem pode prosseguir. Grande parte da aprendizagem significativa é adquirida por meio de atos, a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do processo de aprendizagem, a aprendizagem autoiniciada que envolve a pessoa do aprendiz como um todo – sentimentos e intelecto – é mais duradoura e abrangente, a independência, a criatividade e a autoconfiança são todas facilitadas, quando a autocrítica e a autoavaliação são básicas e a avaliação feita por outros é de importância secundária e a aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança (MOREIRA, 2011).

O uso de aulas práticas com experimentos de baixo custo visa proporcionar ao aluno uma experiência prática da realidade da Física relacionada ao seu dia a dia.

Nesse sentido, Moreira (2015, p. 19) ressalta que o experimento de baixo custo é aquele cujo material seja reutilizado ou adquirido facilmente no mercado comparado com o valor dos experimentos vendidos comercialmente.

2.2 METODOLOGIA

Foram montados dois experimentos, um para MRU (Movimento Retilíneo Uniforme) e outro para MRUV (Movimento Retilíneo Uniformemente Variado). Para MRU, foi colocado num plano inclinado feito com madeira uma mangueira transparente cheia de água com uma esfera de metal dentro (a mangueira estava totalmente vedada e presa na madeira). Nessa prática é preciso calcular a velocidade da esfera no interior do tubo (mangueira), medir o tempo de descida da esfera, definir

o movimento da esfera no experimento realizado, construir gráficos e verificar se a velocidade da esfera ao final do plano inclinado é constante ou variável.

Para MRUV, foi construída uma régua de madeira de três metros também em plano inclinado. Nessa régua há uma canaleta por onde uma esfera de metal irá percorrer a distância determinada. Nessa prática é necessário calcular a velocidade média de uma esfera descendo o plano inclinado, medir a distância e o tempo, calcular a aceleração e a velocidade final da esfera ao atingir o final do plano inclinado, relacionar velocidade e tempo, verificar se a velocidade da esfera ao final do plano inclinado é constante ou variável e construir gráficos de posição e velocidade em função do tempo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas/experimentos colaboraram com o trabalho do professor regente em sala de aula e tinham como objetivo secundário motivar os estudantes a estudar e gostar da Física, além de proporcionar uma atividade lúdica para o estudo dos movimentos retilíneos o que ficou evidenciado durante a aplicação da proposta.

Quanto à resolução das atividades propostas, os alunos resolveram todas as questões e tiveram um desempenho positivo. Alguns deles encontraram dificuldades na resolução dos exercícios, mas quando relacionavam o experimento ao seu cotidiano, conseguiram melhorar o seu desempenho.

REFERÊNCIAS

GASPAR, A. **Física 1: mecânica**. São Paulo: Ática, 2010.

HEWITT, P. G. **Física conceitual**. 9. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

LUZ, A. M. R. da; ALVARENGA, B. G. de. **Curso de física: volume 1**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2011.

MOREIRA, M. L. B. **Experimentos de baixo custo no ensino de Mecânica para o ensino médio**. 2015. 67 f. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: https://www1.fisica.org.br/mnpef/sites/default/files/dissertacao_Marcos.pdf. Acesso em: 27 maio 2019.

GÊNERO NA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Angela Cristina Lauchzer

Universidade Federal da Fronteira Sul
angela_c_lauchzer@hotmail.com

Bruna Carolina Krauspenhar

Universidade Federal da Fronteira Sul
brunakrauspenhar98@gmail.com

Izadora Parckert

Universidade Federal da Fronteira Sul
iza.parckert@hotmail.com

Everton Bandeira Martins

Universidade Federal da Fronteira Sul
everton.martins@uffs.edu.br

Monique Gielda

Universidade Federal da Fronteira Sul
moniqgielda@gmail.com

Financiamento: CAPES

Eixo temático 3: Relato de experiências

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre as relações de gênero na escola a partir das experiências proporcionadas pelo Programa Residência Pedagógica, vinculado ao componente curricular Estágio I, do curso de licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul. O estabelecimento de ensino onde ocorreram as observações chama-se Escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves, localizada no subúrbio da cidade de Chapecó, em Santa Catarina. O período de abrangência das observações das aulas foi de agosto a novembro de 2018. Durante esse período, procurou-se perceber as relações de gênero na escola e como essas questões percorrem as aulas de História por meio da observação das conversas paralelas, da interpretação do contexto em que esses alunos estão inseridos através da leitura do Projeto Político Pedagógico da escola, além da aplicação de um questionário.

2 A EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - ESTÁGIO I

Conforme Delgado (2011, p. 221), a vivência no período do estágio supervisionado de História é um marco na trajetória profissional dos graduandos, visto que para muitos é a primeira experiência em sala de aula com a visão docente. Entretanto, o momento do estágio na formação docente vai muito além de colocar em prática as teorias aprendidas em sala. Ele constitui um campo de conhecimento próprio e um eixo central nos cursos de formação de professores, pois se refere ao momento de contato direto com a profissão escolhida, além de auxiliar na construção dos saberes e das posturas necessárias.

De acordo com Schmidt e Cainelli (2009, p. 33), a metodologia do ensino de História baseada na repetição dos conteúdos, em que a prática docente baseia-se em ser um “professor enciclopédia”, detentor do saber, foi sendo substituída por uma nova forma de pensar o ensino de História. A prática docente deve empenhar-se na construção e no compartilhamento de conteúdos por professores e alunos, onde o professor de História é responsável por ajudar o aluno a aprender a pensar historicamente, oferecendo condições para que este participe do processo de construção do conhecimento histórico.

Concordando com as autoras, percebe-se que a estrutura curricular do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é falha em alguns sentidos quando se trata do desenvolvimento da prática docente. Embora o Projeto Pedagógico do curso preveja que o licenciado em História pela instituição deva conseguir atuar como docente “na Educação Básica, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como na pesquisa acadêmica, considerando que o exercício do magistério tem uma dimensão que ultrapassa a mera tarefa pedagógica de transmitir o conhecimento.” (2012, p. 26), as questões envolvendo a prática docente são pouco tratadas ao longo da formação, embora teorias sobre a educação, aprendizagem e o ensino de história costumam ser frequentemente trabalhadas.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que fazem parte do Programa Nacional de Formação de Professores, cujo objetivo visa aperfeiçoar a formação de discentes nos cursos de licenciatura através do contato com as escolas de educação básica a partir da segunda metade do curso. O programa pretende alcançar seus objetivos através da regência de turmas, observação das escolas e outras intervenções pedagógicas.

3 GÊNERO: UM DEBATE NECESSÁRIO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ DISCENTE

O tema “Gênero” tem gerado debates acalorados na sociedade brasileira, principalmente quando se trata da educação básica. Houve polêmica, inclusive, em relação ao texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde as expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual” foram excluídas. A BNCC trata sobre as questões da diversidade e pluralidade, sendo conceitos bastante

citados no texto, porém não trata especificamente sobre a comunidade LGBTQ+, gerando um desconforto entre a mesma visto que se tornou um tema silenciado pela Base.

As questões que atravessam os termos “sexo”, “gênero” e “sexualidade” estão presentes no cotidiano escolar, e em função disso é interessante a introdução a esse debate. Para conceituar os termos, utilizamos o texto de Wolff e Saldanha (2015, p. 30), e referem-se a sexo como as “características físicas e biológicas dos corpos que, na nossa sociedade, são classificados em machos (associados aos homens), fêmeas (associados às mulheres) e intersex (antigamente chamados de hermafroditas)” (WOLFF; SALDANHA, 2015). Para as autoras, gênero seriam os aspectos culturais, históricos e sociais de como as pessoas são classificadas a partir das diferenças entre os sexos (SCOTT, 1990 apud WOLFF; SALDANHA, 2015). O gênero seria responsável por classificar as pessoas: se cisgênero, como femininas ou masculinas, se transgêneros, trans-homem e trans-mulher ou como não-binárias. A sexualidade é referente às práticas sexuais, que podem ser orientadas para o sexo oposto (heterossexuais), para o mesmo sexo (homossexuais), para ambos os sexos (bissexual), para pessoas trans (omni/pansexuais) ou para nenhum sexo (assexuais) (WOLFF; SALDANHA, 2015, p. 30).

Ao considerar a E.E.B Tancredo de Almeida Neves, 46% dos discentes provém de famílias católicas, enquanto 40,50% de família evangélica e o restante, 13,5%, o que convencionou-se denominar “outras” (E.E.B TANCREDO DE ALMEIDA NEVES, 2018, p. 6). Percebe-se que pelo menos 86,50% dos discentes cresceram em famílias cristãs e os valores cristãos costumam reforçar ou até mesmo legitimar a dominação masculina (RODRIGUES; NASCIMENTO; NONATO, 2015, p. 85). Esse é o meio em que grande parte dos discentes cresceu, e em função disso, é importante enfatizar o papel da escola e dos professores na formação desses indivíduos para a desconstrução de possíveis preconceitos e intolerâncias.

De acordo com Scott (1995, p. 72), o termo gênero fez sua aparição inicial dentre o movimento feminista norte americano, onde mulheres defendiam que as diferenças baseadas no sexo biológico eram construções sociais. A partir da luta das mulheres por direitos uma nova categoria de análise histórica surgiu, a mulher. O movimento feminista eclode na segunda metade do século XIX com o movimento sufragista, que reivindicava o voto feminino (WOLF; SALDANHA, 2015, p. 31). Para reivindicar os direitos políticos, as mulheres precisavam mostrar que participavam da história, da cultura, da economia, ou seja, mostrar que estas tinham tanta capacidade quanto os homens para participar da sociedade.

Para compreender o que se aprende na educação básica, é importante compreender a formação dos professores. Atualmente, apesar dos avanços e da introdução gradual de leituras da obra de mulheres, ainda há pouca presença feminina nas bibliografias universitárias.

A fim de avaliar as características individuais dos estudantes e sua posição sobre determinados comportamentos, um questionário foi respondido por vinte e cinco alunos da turma 92 do turno matutino, turma composta por quatorze meninos e onze meninas com idades entre quatorze e dezessete anos; de maioria predominantemente heterossexual, solteiro (a) e sem filhos (as). Com perguntas objetivas onde os estudantes precisavam responder se já ouviram e/ou concordavam com situações claramente machistas, as respostas revelaram que sete (quatro homens e três mulheres) concordaram que mulheres com pelos parecem homens; sete (seis homens

e uma mulher) acreditam que brincar de boneca é coisa de menino e quatro (homens) defendem que mulheres precisam ser femininas, confirmando que esses jovens estão inseridos em contextos que ainda enxergam a sociedade através de um viés machista onde as mulheres exercem o papel doméstico e precisam ser “femininas”.

Outro objetivo do questionário era observar se as mulheres são trabalhadas durante as aulas ou se o protagonismo masculino continua vigorando. Foi solicitado que os alunos escrevessem o nome de dois homens e duas mulheres que estudaram ao longo das aulas de História, resultando em dados interessantes. Enquanto foram citadas quinze personalidades masculinas (Pedro Álvares Cabral, Lampião, d. Pedro I, d. Pedro II, Hitler, Stalin, Trotsky, Lenin, Marx, Tiradentes, Napoleão, Getúlio Vargas, Cristóvão Colombo, Mussolini e Delfim Moreira), apenas quatro mulheres foram lembradas (Princesa Isabel, Maria Bonita, Rainha Elisabeth e Frida Kahlo), além de cinco pessoas não conseguirem recordar de duas mulheres, deixando a resposta incompleta.

Uma das possibilidades para explicar essa concentração em poucos nomes de mulheres pode ter sido a troca de informações ocorrida durante a aplicação do questionário, uma vez que os estudantes alegaram não lembrar das mulheres, e, por isso, copiaram as respostas dos colegas mais próximos. Outro fator agravante para essa falta de respostas é a ausência de representações femininas nos materiais didáticos, resultando na falsa impressão de que apenas os homens compõem a História.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do questionário nos mostram que é necessário discutir gênero nas escolas, e mais do que isso, é um debate urgente, pois ficou claro que os discentes trazem consigo de casa ou do senso comum diversas ideias intolerantes e discriminatórias, com relação ao corpo feminino, sua capacidade intelectual, ou sobre a sexualidade de todo e qualquer indivíduo. Como a escola exerce um papel crucial na formação dos mesmos, o debate sobre gênero não deve ser silenciado, mas sim, incentivado.

Posto isso, compreende-se que o envolvimento dos residentes nas escolas de educação básica contribui tanto para uma formação mais completa aos futuros docentes, como beneficia as escolas que recebem esses alunos, uma vez que os mesmos trazem consigo novos projetos e novas ideias extraídas da graduação. Os novos debates teóricos, e, devido ao enfoque do trabalho, referentes a gênero, aos poucos podem ser fomentados e introduzidos a partir da participação dos alunos residentes. O período de observação de aulas e de estrutura da escola foi de extrema importância por proporcionar uma imersão no cotidiano escolar. Ao perceber o que já é e o que ainda precisa ser trabalhado, é possível identificar e planejar da melhor forma como promover o debate sobre gênero, para procurar sanar as deficiências dos discentes com relação ao tema e introduzi-los ao mesmo.

REFERÊNCIAS

CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

DELGADO, A. F. Do currículo formal ao currículo em ação: o Estágio Supervisionado como experiência de pesquisa. In: SILVA, C. B. da et al. (org.). **Experiências de Ensino de História no Estágio Supervisionado**. Florianópolis: Udesc, 2011. p. 221-247.

E.B.B. TANCREDO DE ALMEIDA NEVES. **Projeto Político-Pedagógico**. Chapecó, 2018.

RODRIGUES, M. E.; NASCIMENTO, G. B. do; NONATO, E. M. N. A dominação masculina e a violência simbólica contra a mulher no discurso religioso. **Identidade!**, São Leopoldo, n. 1, v. 20 n. 1, 2015.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

WOLFF, C. S.; SALDANHA, R. A. Gênero, sexo, sexualidades: Categorias do debate contemporâneo. **Retratos da Escola**, v. 9, p. 29-46, 2015.

O ENSINO DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DE AULAS DO ENSINO MÉDIO NA E. E. B. TANCREDO DE ALMEIDA NEVES¹

Amanda Bellaver Zancanaro

Universidade Federal da Fronteira Sul de Chapecó
bellzanca@gmail.com

Viviane Vedana de Lima

Universidade Federal da Fronteira Sul de Chapecó
vivianevedanadelima@gmail.com

Eixo temático 3: Relato de experiências

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência é resultado das atividades desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica, subprojeto de História da Universidade Federal da Fronteira Sul, que se encontra vinculado aos Estágios Obrigatórios do curso de História. Apresentaremos aqui o relato das observações feitas nas aulas de História de turmas do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves da rede pública de ensino estadual. As aulas observadas foram ministradas pela docente,² que se disponibilizou a ser preceptora do subnúcleo.

A partir das observações, vimos a necessidade de pensar as diversas problemáticas que surgiram em sala de aula, tendo como aporte a postura que a professora de História manteve frente a elas. Além das problemáticas, observamos a forma como os diferentes recursos metodológicos são recebidos pelos alunos.

Considerando o momento político vivido atualmente, fez-se imprescindível a discussão sobre regimes autoritários e a forma como seu ensino é feito nas escolas brasileiras. Nesse sentido, trazemos como uma das principais características da democracia feita nos dias de hoje, a ascensão da figura do “qualquer um”, que é aquela do político que pode ser realmente identificado com qualquer pessoa e, portanto, traz consigo o apelo do popular. Sendo assim, o artigo, aqui resumido, além do relato das experiências de observação, tratou da discussão acerca do ensino da ditadura civil-militar brasileira.

¹ Artigo produzido para o Programa de Residência Pedagógica (PRP), subsidiado pela Capes, a partir de atividades produzidas no subprojeto de História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), coordenado pelo professor Me. Everton Bandeira Martins (everton.martins@uffs.edu.br).

² Elizabete do Carmo dal Piva (eliza.dph@hotmail.com).

2 UMA ABORDAGEM SOBRE O ENSINO DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO

Este trabalho se enquadra no eixo temático 3 (Relato de experiência) do VI Congresso Regional de Docência e Educação Básica, a ser realizado entre os dias 27 e 28 de junho de 2019, na UNOESC, *campus* Xanxerê. Partindo disso, agora iremos iniciar uma breve contextualização do que será abordado nesta apresentação.

A Escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves se localiza no município de Chapecó, no bairro Efapi, onde estão inseridas duas universidades: UFFS e Unochapecó, além de empresas da agroindústria, comércio diverso, posto de saúde, delegacia policial, posto de polícia militar e penitenciária agrícola. A escola é a única da rede estadual que oferta Ensino Médio na região. Assim sendo, os pais dos alunos se encaixam no seguinte perfil: possuem apenas o Ensino Fundamental de 1º a 4º ano completos, sendo boa parte deles trabalhadores de indústrias. Quanto às mães, tem-se que, também, a maioria possui apenas o Ensino Fundamental de 1º a 4º anos completos, onde boa parte trabalha como do lar (E. E. B. TANCREDO DE ALMEIDA NEVES, 2018). Esses dados demonstram a importância que a escola tem, na comunidade na qual se insere, já que muitos dos seus egressos são os primeiros das suas famílias a concluir o ensino básico.

Em relação à disciplina de História, dentre os alunos, ainda se tem uma ideia muito presente de que o estudo histórico se pauta num conhecimento do passado para evitar que os mesmos erros sejam cometidos no presente ou no futuro. Essa questão é presente na fala dos alunos e parte do discurso da professora, bem como da proposta curricular de história, que atende à ideia de uma construção do futuro, uma vez que visa construí-lo a partir “do estudo dos principais acontecimentos do passado da humanidade, subsídios e experiências que ajudem entender a organização das sociedades atuais e contribuam para o planejamento das ações futuras.” (E. E. B. TANCREDO DE ALMEIDA NEVES, 2018).

A partir da análise feita da escola, do ensino de História praticado nela e de como os estudantes absorvem isso, temos aporte para levantar uma discussão que se faz pertinente às salas de aula, principalmente se levada em consideração a conjuntura nacional atual, onde se percebe a frequente exaltação do período ditatorial, bem como a ascensão política de defensores da ditadura civil-militar de 1964 e, conseqüentemente, há a ascensão de um discurso que fere a democracia.

Partindo de tal pressuposto, iniciamos a discussão trazendo a ideia de um ódio à democracia presente no momento que vivemos. Para fundamentar essa ideia, nos pautamos no filósofo Jacques Rancière (2011, p. 26-27):

de um lado, a queda desse império [soviético] foi saudada, por um período bastante breve, como a vitória da democracia sobre o totalitarismo, a vitória das liberdades individuais sobre a opressão do Estado, simbolizada por aqueles direitos humanos reivindicados pelos dissidentes soviéticos ou pelos operários poloneses. [...] Mas, por trás da saudação obrigatória aos vitoriosos direitos humanos e à democracia recuperada, o que acontecia era o inverso. Uma vez que o conceito de totalitarismo não tinha mais uso, a oposição de uma boa democracia aos direitos humanos e das liberdades individuais à má democracia igualitária e coletivista também se tornou obsoleta.

A democracia, dentro de nossos tempos, tornou-se o espaço onde os desejos ganham caráter de infinitude, e, portanto, é uma ameaça à liberdade dos cidadãos, ao mesmo tempo que uma sociedade democrática é responsável para que essa consciência de espírito livre exista. Esse contexto pode ser traduzido no seguinte excerto da obra *O ódio à democracia*, de Rancière (2014, p. 8): “[...] democracia, isto é, o reino dos desejos ilimitados dos indivíduos da sociedade de massa moderna.”

Dentro da ameaça que podemos observar ao espaço democrático, uma análise da forma de como os estudos sobre o período de ditadura civil-militar estão acontecendo dentro das escolas se fez imprescindível, uma vez que, em tempos tão incertos, onde existe aqueles que exaltam abertamente a ditadura no Brasil (inclusive ascendendo ao máximo posto do poder executivo do país através desse discurso), parece ter se instalado, de fato, um ódio à democracia.

Tendo essas questões em mente, passamos a observar as aulas sobre ditadura civil-militar ministradas à turma 301. Sobre o conteúdo, foram feitas aulas expositivas, através de seminários organizados pelos alunos. Houve uma unanimidade de opinião quanto ao caráter negativo da ditadura, no sentido de ela restringir liberdades e, principalmente, ter causado dano à vida de muitas pessoas, seja no caráter físico no moral ou psicológico.

Nesse sentido, trazemos alguns pontos negativos quanto ao decorrer das aulas, como o de que algumas apresentações de seminários deram mais conta de narrar dados biográficos e não tão relevantes para o contexto, do que de levantar um debate sobre direitos humanos, por exemplo, e de explicitar um senso crítico sobre. Em contrapartida, a professora conseguiu contornar muito bem a situação, trazendo diversos paralelos com o momento presente da política brasileira e, também, explicitando mais questões referentes ao período ditatorial. Além disso, um recurso que foi apresentado e também é interessante para elucidar alguns pontos da questão do ensino de História, dialogando com os novos meios tecnológicos.

Podemos compreender que o discurso de ódio à democracia traz consigo um aspecto de moralidade para a civilização, evocando valores os quais afirma que se perderam a partir do exercício democrático. Nesse sentido, a democracia é apresentada como um elemento ainda mais perigoso e inexoravelmente imposta a ser eliminada. O sentimento antidemocrático afirma que a democracia é ruim

quando se deixa corromper pela sociedade democrática que quer que todos sejam iguais e que todas as diferenças sejam respeitadas. Em compensação, é bom quando mobiliza os indivíduos apáticos da sociedade democrática para a energia da guerra em defesa dos valores da civilização, aqueles da luta das civilizações. (RANCIÈRE, 2014, p. 10).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi levantado, pensamos na importância do espaço da escola, no que diz respeito à parte de crítica à experiência da ditadura civil-militar, pois é nesse lugar que se transforma o senso comum em pensamento crítico. Nesse sentido, as aulas de história se inserem como um

importante momento de discussão e diálogo sobre questões sociais, relacionadas não apenas ao passado, mas também pertinentes ao momento presente.

Pontuamos outras questões ao longo do artigo tais como a observação da estrutura da escola na qual fizemos estágio e de que forma essa questão impacta na maneira como as aulas decorrem. Além disso, pensamos também em como o ensino de história se dá na sala de aula, considerando a formação e discussão de conceitos-chave dentro da história para o desenvolvimento do senso crítico das alunas e alunos.

Juntando todas as questões expostas, compreendemos que o ensino de História e na temática específica deste artigo, sobre a ditadura civil-militar brasileira, a questão da consciência de regimes autoritários se deu de uma forma bem conscientizada nas aulas observadas em nosso estágio. Os alunos foram interativos e percebemos na prática como é essencial a assimilação entre o conteúdo do passado relacionado ao contexto atual, bem como com a realidade jovens adolescentes.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF, 10 mar. 2008.

E. E. B. TANCREDO DE ALMEIDA NEVES. **Projeto Político-Pedagógico**. 2018.

FERREIRA, J.; DELGADO, L. de A. N. (org.). **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MORETTI, F. **O estágio supervisionado em História: limites e possibilidades na atuação docente do acadêmico em História**.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

RIBEIRO, J. R. História e Ensino de História: Perspectivas e abordagens. **Educação em Foco (UNISPE)**, n. 7, p. 1-7, set. 2013.

O ENSINO DAS ARTES VISUAIS: UMA PRÁXIS INVESTIGATIVA

Sandra Margarete Abello

Universidade do Oeste de Santa Catarina
sandraabello7@gmail.com

Eixo temático 3: Relato de experiências

1 INTRODUÇÃO

A presente proposta tem como finalidade promover um debate sobre o tema relato de práticas docentes, centrando-se em uma atividade de formação de pedagogas desenvolvida na disciplina de Conteúdos e Metodologias do Ensino da Arte da Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Chapecó.

Considerando a importância do Ensino de Arte, desde a infância, para o desenvolvimento social, cognitivo, artístico e estético, desenvolveu-se uma atividade sistematizando as recém difundidas ideias norteadoras da BNCC de artes.

A atividade aconteceu com 18 alunas nas aulas de quarta-feira do mês de maio de 2019. As questões norteadoras privilegiaram as narrativas apresentadas a partir das reflexões dessas estudantes acerca da experiência estética com obras de artistas que tem como atuação vivências pessoais produzidas a partir de um fazer artesanal.

O subprojeto intitulado o ensino de Artes Visuais uma práxis investigativa tem como objetivo principal despertar nas estudantes a percepção da relação dos seus fazeres com as suas histórias pessoais e os conteúdos da arte relacionados em um contexto arte e vida. Este propósito tende a levar a aluna a pensar o papel da arte na escola como mola propulsora para o autoconhecimento e a reflexão entorno das práticas artísticas.

Utilizou-se como referência dois artistas plásticos da contemporaneidade o José Leonilson e o Arthur Bispo do Rosário que tem como proposta artística a costura e o bordado sobre tecidos como suporte na qual são inserido pedras semipreciosas, botões e objetos inusitados.

Os trabalhos foram analisados a partir de um roteiro de análise e reflexões que tiveram como referência perguntas que levassem ao desvelamento da obra inicialmente na sua materialidade e relações da construção da imagem e posteriormente apontassem a relação da ideia do artista com a sua vida e obra.

As alunas preencheram um relatório que serviu de base de investigação e aprofundamento sobre a vida e obra destes artistas. A turma foi dividida em dois grupos e cada grupo estudou um artista e produziu o seu fazer artístico articulado com as suas reflexões pessoais.

2 TECENDO OS SABERES

A proposta surgiu para demonstrar como poderia ser fornecido subsídios as estudantes de pedagogia para que elas pudessem articular o ensino da arte na formação de crianças da educação infantil e das séries iniciais.

Buscou-se evidenciar que este não deveria ser um modelo a ser seguido, mas compreender qual é o papel da arte na vida dos artistas e de que forma a arte deve ser levada a escola. Trazer para a discussão estes pressupostos confirma a inexistência da compreensão do objeto da arte como elemento do conhecimento. Ainda a arte é compreendida como um mero fazer, descompromissado da teoria ou de uma práxis reflexiva que venha de fato contribuir para que o participante saia desta experiência munido de algum elemento agregador de conhecimento.

A ideia é partir do conhecimento que este aluno traz e constrói em sala de aula com experiências incluindo a reflexão sobre possibilidades de desenvolvimento do conteúdo com maior ênfase na valorização do processo para alcançar o produto final. Este enfoque de valorização do fazer a partir do aluno e inclusão de experiências pessoais nos processos da sala de aula foi sendo construído para demonstrar que uma das questões que norteiam a BNCC de artes é a de compreender de qual lugar fala o aluno. O que a BNCC quer com esta prática é um aluno/ser humano que seja despertado para o sensível e para a percepção estética da arte. A BNCC chamou isto de estesia, e que esta ocorrerá se o professor organizar um ambiente propício para despertar a sensibilidade. As aulas devem ser reorganizadas para alcançar esta dimensão levando ao aprimoramento da expressão para que se tenha uma boa reflexão para construir um aluno crítico em relação aos modos de concepção de projetos de arte.

Desta forma, habilitar e ensinar Arte para as estudantes de pedagogia contribui para a inserção da mesma em projetos e ações interdisciplinares. As análises sobre concepções de Arte atuais devem despertar no professor a perspicácia e levar em conta as interrelações do conhecimento com o conteúdo selecionado, o trazido e o adquirido.

Para além disso, entendeu-se que o desenvolvimento do trabalho levou as alunas a compreenderem quais são os assuntos que movem os artistas e o que pode ser considerado assunto de artes. Ao conhecer mais a fundo a obra de cada um dos artistas percebeu-se que as alunas iam pouco a pouco se colocando ou desvendando fatos de suas vidas que contribuíam para um despertar de ideias. As escolhas das construções artísticas foram nascendo no decorrer das aulas em discussões nos grupos e ainda nas orientações individuais da qual eram dirigidas a compreender melhor o propósito da obra, os significados e objetivos de cada artista. Um dos grupos optou por fazer o trabalho individual no grande grupo o outro produziu peças e ao final organizou uma obra coletiva.

A vivência estética e artística é necessária para a formação do pedagogo e para a sua prática docente, pois essa formação fomenta a sua inclusão nos planejamentos de maneira consciente e de forma significativa. As experiências iniciais no campo da Arte têm enorme relevância para as estudantes de pedagogia, pois repercutirá em sua prática futura se ela souber se colocar no lugar de quem está criando, ou se ela se permitir passar pela experiência estética.

Tendo como conhecimento a priori o perfil das alunas, optou-se por selecionar dois artistas que poderiam ser compreendidos mais facilmente por este grupo e que também poderiam ser melhor articulados no fazer artístico, desde a similaridade com a matéria prima, até a compreensão da problemática envolvida no fazer da arte e a valorização da dimensão da expressão. Para estes artistas o processo criativo é oriundo de relações da vida pessoal carregado de dramas que estão refletidos nas obras. Criou-se uma atmosfera de curiosidade para que a investigação sobre os artistas ocorresse e que esta desse a oportunidade para que cada acadêmica da pedagogia trouxesse para o seu universo coisas a serem refletidas e que pudesse estar presente na conclusão do trabalho.

A ideia principal da atividade era demonstrar que estava sendo seguido uma proposta de incentivar um aluno a ser protagonista de sua história. Almejava-se com esta estratégia proporcionar que a aluna construísse seu próprio caminho valorizando cada passo como algo importante para a realização do produto final e ao alcançar este produto final ficaria demonstrado quais eram as ideias que nortearam a sua arte articuladas a sua vida.

Este trabalho nascido desta estesia seria mais um dos objetivos a serem alcançados na proposta que era a de tornar um indivíduo um ser sensível e perceptível de suas emoções e ainda estar atendendo a mais uma das intenções da BNCC.

3 ALINHAVANDO AS IDEIAS

Analisando os trabalhos percebe-se que o universo dos sentimentos e da percepção visual de obras de arte devido ao pouco envolvimento com a temática das artes, é tênue. Entretanto no fazer artesanal que é o que aproximou estas acadêmicas dos artistas identificou-se que o êxito está mais perceptível pois a familiaridade da técnica do fazer artesanal é algo recorrente na região e neste público alvo.

Demonstra-se através dos produtos que algumas ficaram muito prezadas ao que os artistas transmitiam nas suas obras, e que as variações estavam mais pertinentes as palavras ou formas de aplicações dos fazeres artesanais. Em seus relatos escritos apontaram para as proximidades com os dramas diários vividos pelos artistas bem como para as recordações que trouxeram de suas vidas como coisas da infância, ou fazeres artesanais das mães, ou mesmo vivências atuais que estavam ainda pulsantes em suas memórias. Como professoras ou estagiarias que atuam no dia a dia traziam também referências destes meios que se fazem presentes no dia a dia de cada uma delas, tais como o comportamento de um aluno mais acanhado ou uma aluna que tem um comportamento mais intimista e que produz trabalhos com profundidade artística. Perceberam com isso que se lançarem propostas em sala de aula significativa poderão ter resultados significativos.

Acredita-se que o exercício diário ou mais recorrente desta forma de compreender a arte possa ampliar realmente o envolvimento de cada participante. A falta de contato com arte contemporânea ou a compreensão que arte, criatividade, vida são elementos interligados e que o autoconhecer-se também pode ser uma mola propulsora do ato criador.

Mas por outro lado para um grupo que pouco se relaciona com o fazer artístico ou pouco tem contato com obras de arte de artistas inclusive do universo contemporâneo plantou-se uma sementinha, ou percebeu-se que o grupo ampliou o olhar das artes e expandiu a ideia de que arte pode ser levada para a sala de aula a partir da vida e obra de artistas inclusive artistas que ainda vivem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/>. Acesso em: 27 maio 2019.

ROSÁRIO, A. B. do. **Catálogo Santander Cultural Porto Alegre.** In: Curadoria do Museu Bispo do Rosário de Arte Contemporânea Wilson Lazaro e Helena Severo (org.). [S.l.:s.n.], 2012. Exposição A poesia do fio.

ROSÁRIO, A. B. do. **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.** São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10811/arthur-bispo-do-rosario>. Acesso em: 21 maio 2019.

ZEN, L. H. D.; ARIKAWA, C. Y. **Catálogo Fundação Iberê Camargo.** [S.l.:s.n.], 2012. Material didático exposição Leonilson – Sob o peso dos meus amores.

O ENSINO INTEGRADO DE FUNÇÕES TRIGONOMÉTRICAS, MOMENTO DE ALAVANCA E LÓGICA UTILIZANDO ARDUINO E RASPBERRY PI

Fábio Lombardo Evangelista

Instituto Federal Catarinense de Concórdia

fabio.evangelista@ifc.edu.br

Eixo temático 3: Relato de experiências

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se ao ensino de funções trigonométricas, momento de alavanca por meio de um braço robótico construído por impressora 3D, controlado por Arduino, e o estudo de lógica mediante o programa Scratch, instalado em um Raspberry Pi.

O estudo foi realizado em uma escola particular do município de São José, Santa Catarina, tendo, como participantes, dozes estudantes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de relatar as implicações na utilização de novas metodologias e tecnologias no ensino de Matemática e Física.

Os dados foram coletados por meio de observações de atividades experimentais instrumentalizadas por peças tridimensionais confeccionadas por impressoras 3D e controladas por Arduino, além de utilização de lógica por meio do software Scratch dentro da tecnologia do Raspberry Pi, permeados por uma proposta participativa do aluno.

Os resultados sugerem que as atividades desenvolvidas se mostraram eficazes, visto que, houveram indícios de reelaboração conceitual de funções trigonométricas e momento de alavanca, assim como, avanços no aprendizado da lógica, por meio das interações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-ambiente e aluno-saber.

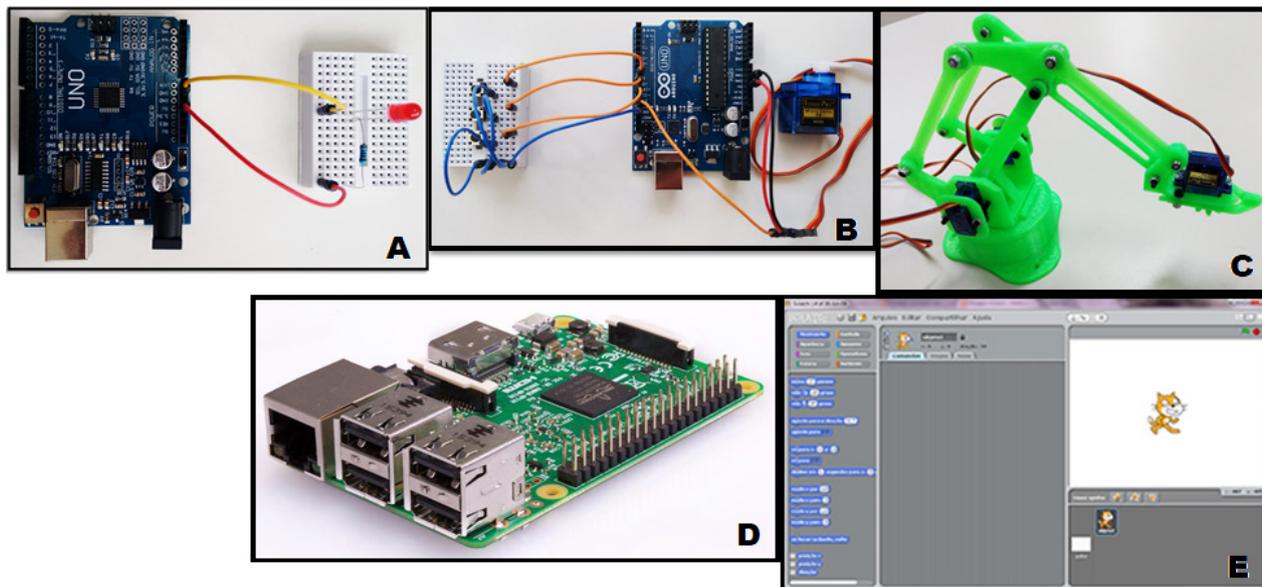
2 RELATO DE EXPERIÊNCIAS

O projeto foi disposto de forma a ter uma aula por semana, somando quatro encontros de duas horas cada, onde os alunos foram expostos a um ambiente com Arduino, protoboard, Led, servo motor, braço robótico impresso em 3D, Raspberry PI e o programa Scratch (Imagem 1).

O Raspberry Pi é um pequeno computador com múltiplas funções, pode ser conectado a um monitor e anexado a um teclado e mouse. O Raspberry PI provém de uma instituição de caridade no Reino Unido que tem como ideal disseminar os recursos digitais em escala mundial, fornecendo computadores de baixo custo e alto desempenho ajudando as pessoas a estudarem computação e criação digital (RASPBERRY PI, 2018).

O Arduino é uma ferramenta de prototipagem eletrônica de hardware e software de código mundialmente aberto. Ele oferece uma grande variedade de ferramentas de software e plataformas de hardware. Criado em 2005, hoje está popularmente consolidado, principalmente entre os engenheiros e técnicos em eletrônica. Por possuir código aberto se beneficia de constantes contribuições de pessoas que refinavam seu código, por meio de exemplos, tutoriais, fóruns e grupos em todo o mundo. Deste modo, novidades introduzidas ampliam cada vez mais suas possibilidades de aplicação (ARDUINO, 2018).

Imagem 1 – (A) Arduino, protoboard, Led; (B) Arduino, protoboard, servo motor; (C) Braço robótico impresso em 3D; (D) Raspberry Pi; (E) Programa Scratch



Fonte: os autores.

Os estímulos proporcionados pelas tecnologias precisam ser direcionados para um objetivo comum, facilitando ao aprendiz o alcance as novas descobertas. A tecnologia também permite construir novas formas de avaliações, fazendo com que explorem os limites das atividades experimentais, e assim, cheguem a novas aplicações, fato inovador inexistente no método tradicional.

A sala de aula foi configurada de maneira a favorecer as cinco interações: aluno-tecnologia, aluno-professor, aluno-aluno, aluno-ambiente e aluno-saber (OLIVEIRA, 2017; ALVES FILHO, 2000). Para isso, os estudantes foram organizados em grupos de três nas mesas, as quais foram dispostas pela sala em formato de semicírculo, e quando necessário, as mesas eram unidas formando um grande círculo. Na entrada da sala continha um quadro branco e projeção de slides, que eram utilizados apenas em momentos chaves.

No primeiro encontro, procurou-se conscientizar os alunos sobre o universo da aprendizagem, explicando que há várias formas de ensinar e aprender, explicando qual o papel da memória, da atenção, dos sentidos e percepções

No segundo encontro houve a escolha por abordar conceitos científicos a partir dos sentidos humanos, audição, tato, visão, olfato e paladar. O intuito foi conscientizá-los que seus sentidos possuem limites, e as descobertas científico-tecnológicas auxiliam nesta questão. As técnicas utilizadas para evidenciar os limites foram:

- Visão: Infravermelho captado por uma câmera de celular e não por nossos olhos;
- Olfato: Perfumes intensos dificultam perceber perfumes suaves;
- Paladar: Ao experimentar limão e beber água pura, percebe-se um sabor no líquido;
- Audição: Variando a frequência de 20Hz a 20.000Hz verifica-se discrepâncias auditivas;
- Tato: Ao tocar um metal e uma madeira confunde-se a percepção de quente e frio.

Ao dar prosseguimento a aula, foi apresentado e explicado o funcionamento do servo motor, solicitando que o conectassem a um circuito controlado por três botões ligados ao arduino já programado (Imagem 1 B).

O Terceiro Encontro iniciou-se solicitando que remontassem o circuito da aula anterior, logo após houve a explicação teórica, usando-se de analogias, na forma de organizadores prévios, na relação entre Ângulos, Força Mecânica Resultante, Braço de alavanca e Momento de uma Força Resultante. Foi então, entregue um conjunto contendo as partes de um guindaste, impresso em 3D, que deveria ser montado por eles (Imagem 2).

Imagem 2 – Conjunto contendo as partes de um guindaste, impresso em 3D



Fonte: os autores.

No quarto encontro, a partir do guindaste construído pelos alunos, foi proposta a construção do braço robótico e sua ativação através do Arduino já programado (Imagem 1 C). Por ser uma tarefa mais exigente, houve auxílio constante do professor durante a montagem. Apesar de ser grande o desafio, a atividade promoveu nos alunos grande satisfação por sentirem-se capazes de completar a tarefa.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, L. M. *et al.* Projeto tecnológico de ensino de física e matemática sob a ótica da neuroeducação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CONHECIMENTO E INOVAÇÃO, 7., 2017, Foz do Iguaçu. Anais [...]. Foz do Iguaçu, 2017.

ALVES FILHO, J. P. Regras da Transposição Didática Aplicadas ao Laboratório Didático. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 174-188, 2000.

ARDUINO. Disponível em: <https://www.arduino.cc/>. Acesso em: 29 jan. 2018.

RASPBERRY PI. Disponível em: <https://www.raspberrypi.org/products/raspberry-pi-3-model-b/>. Acesso em: 29 jan. 2018.

SCRATCH. Disponível em: <https://scratch.mit.edu/parents/>. Acesso em: 29 jan. 2018.

O ESTUDO DA DILATAÇÃO EM SÓLIDOS E LÍQUIDOS EM UMA TURMA DE 2º ANO

Clademir Kaique Crozetta

Instituto Federal Catarinense de Concórdia
clademir.crozetta@gmail.com

Gilmar de Oliveira Veloso

Instituto Federal Catarinense de Concórdia
gilmar.veloso@ifc.edu.br

Eixo temático 3: Relato de experiências

1 INTRODUÇÃO

O Estágio baseia-se em um momento de aproximação à docência, na qual, dá a oportunidade do acadêmico ver tudo aquilo que aprendeu até o momento de outra forma, de outras maneiras, aplicando e vivenciando a teoria na prática.

A expectativa em relação à experiência proporcionada pelo Estágio aproxima-se de uma vivência da diversidade de situações educativas, como da prática docente, situações adversas em sala de aula, relação entre professor e aluno, elaboração e planejamentos de aulas e de oficinas, e por meio disso realizar uma análise e relatar as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado.

O Estágio deve articular o campo de conhecimento com o espaço de formação, tendo como eixo norteador a pesquisa. O desenvolvimento de posturas e de habilidades de pesquisador exige de você uma atitude investigativa que envolve reflexão, análises de contexto e interação na escola. Assim sendo, você deve realizar mais do que simples observações e anotações; deve buscar a vivência de uma prática refletida, em que problematiza tanto a prática quanto às ações, e as confronta com explicações teóricas e experiências de outros atores. Isto significa que você, acadêmico, é produtor de saber. (FRANTZ; MALDANER, p. 7, 2010).

Apresento neste projeto: a escola, a turma, e a metodologia utilizada na docência, no IFC - Campus Concórdia referentes Projeto de Residência Pedagógica do Curso de Física - Licenciatura do IFC - Campus Concórdia.

A expectativa em relação à experiência proporcionada pelo Estágio aproxima-se de uma vivência da diversidade de situações educativas, como da prática docente, situações adversas em sala de aula, relação entre professor e aluno, elaboração e planejamentos de aulas e de oficinas, e por meio disso realizar uma análise e relatar as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho foi elaborado tendo em vista a teoria construtivista de Ausubel sobre a aprendizagem significativa, onde que uma vez aprendido determinado conteúdo de maneira substantiva, o aluno conseguirá explicá-lo com as suas próprias palavras/maneira. Quando isso acontece, significa que o aprendiz apreendeu o sentido, o significado daquilo que se ensinou, de modo que pode expressar este significado com as mais diversas palavras. O objetivo maior do ensino é que todas as ideias sejam aprendidas de forma significativa. Isso porque é somente deste jeito que estas novas ideias serão “armazenadas” por bastante tempo.

A aprendizagem consiste na ampliação da estrutura cognitiva, por meio de novas ideias. Dependendo da forma com que se busca este aprendizado, este relacionamento está atrelado com alguns pressupostos de ideias já existentes nesta estrutura e as novas que se estão internalizando, pode ocorrer um aprendizado que varia do mecânico ao significativo.

Para esclarecer como é produzida a aprendizagem escolar Ausubel (1973) propõe distinguir dois eixos ou dimensões diferentes que originaram, a partir dos diversos valores que possam tomar em cada caso, a classes diferentes de aprendizagem, a aprendizagem significativa e a aprendizagem memorística.

2.2 METODOLOGIA

As aulas foram ministradas no laboratório de Física da Instituição e aconteceram no mês de maio de 2019 com 34 alunos do segundo ano do ensino médio. A prática foi dividida em duas seções, sendo assim, enquanto metade da turma realizou um experimento em uma sala, a outra metade fez na sala ao lado, desta forma, na semana subsequente os alunos trocaram-se de sala para realizar o experimento a qual não haviam feito.

Inicialmente, realizou-se um pré teste para conhecer quais eram os pré conhecimentos dos alunos, tal método vem de encontro ao que o autor trás, onde o aluno sem mesmo conhecer o assunto em si, já tem uma síntese sobre o mesmo. Desta forma, cabe ao professor analisar qual é a melhor forma de se dispor o conteúdo a partir do conteúdo aprendido.

2.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina pode mostrar para os alunos que a teórica anda junto com a prática em quaisquer que sejam os conteúdos trabalhados em sala de aula. Outro fator importante de se destacar é

quanto a interação de todos os membros do grupo no desenvolvimento de ambos os projetos. Segundo relatos de alguns estudantes, a observação destes fenômenos mostra que o ensino se faz presente dentro e fora da sala de aula.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de grande valia quando os alunos interagem em sala de aula, principalmente quando as tarefas são dinâmicas. Com a prática, proposta pelo projeto da Residência Pedagógica, foi possível experimentar a docência e perceber que cada aluno tem suas especificidades e que o professor tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Digo ainda que é importante considerar que o professor precisa ter sabedoria para lidar com cada situação que acontece em sala de aula, além disso, deve saber que ensinar não é compartilhar conhecimentos, mas sim, um envolvimento maior com as situações didático- pedagógicas. O educador precisa levar em conta que exerce um papel fundamental na formação dos estudantes como seres pensantes e atuantes, capazes de construir o seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Algunos aspectos psicológicos na estrutura do conhecimento**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003. Disponível em: 10643 http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

AUSUBEL, D. P. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Estágio de estudantes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 3 abr. 2019.

FRANTZ, L. M.; MALDANER, M. B. **Estágio Curricular Supervisionado**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALÉM DA SALA DE AULA, EMPREENDEDORISMO SOCIAL

Luciane Nunes de Siqueira
E. M. E. B. Monteiro Lobato
lucianenunesda@gmail.com

Eixo temática 3: Relato de experiências

Ao inserir a prática pedagógica fora do contexto escolar, proporcionamos momentos de construções interativas com a participação dos alunos, professores e comunidade ambos agentes de conhecimento.

Partindo do interesse dos alunos, ou seja, valorizando seu pensar enquanto sujeito, este aprender torna-se significativo e útil em seu cotidiano, de forma que nós como agentes transformadores precisamos sair da nossa zona de conforto, tornando assim o ensino mais atraente, prazeroso e eficaz para nossos educandos através de vivências práticas que têm significado concreto para a vida dos mesmos.

Essa proposta vem de encontro às necessidades de retomada dos valores, ética e cidadania, é vital que o aluno sinta-se parte da comunidade e assim possa colaborar de maneira efetiva mobilizando de forma para além do auxílio momentâneo, mas motivando a sociedade no resgate de valores já esquecidos.

Percebeu-se após diálogos durante as aulas a ausência do conhecimento por parte dos alunos, mesmo residentes neste município o desconhecimento da existência do Lar do Idoso que há seis anos realiza um trabalho social em nosso município.

Trata-se de uma proposta de cunho social visando despertar em nossos educandos a motivação em desempenhar o empreendedorismo social, bem como durante a realização da prática educativa foram realizadas ações que visam à inclusão não apenas de idosos, mas também pessoas com deficiências físicas e intelectuais, através de atividades práticas em sala de aula e a campo, desenvolvido pela turma do 5º ano da EMEB Monteiro Lobato, buscando maneiras de auxiliar o Lar do Idoso de forma a causar sensibilidade frente à sociedade, visando o reconhecimento e desenvolvimento gradual de ações sociais que podem ampliar a relação com a comunidade e por consequência contribuir com uma concepção atualizada sobre essa organização.

Tem como princípio a consciência que é a reflexão da realidade marcada pelos movimentos, transformações, conflitos e contradições culturais, onde o conhecimento representa um dos modos de apropriação do mundo pelo homem.

A escola pode ser considerada um dos elementos estruturador da vida coletiva de uma comunidade. Por sua função de formar cidadão, seu ambiente deve possuir características que tornem realmente universal e inclusiva, atendendo a todos independente das restrições de seus usuários.

Desta forma estudará as contribuições para o desenvolvimento de ações que visam o empreendedorismo social como uma ferramenta que poderá ser usada como mecanismo de

transformação ética e moral assim como consequência oferecer um conteúdo didático atraente e diferenciado que proporcionam ao aluno assimilar as disciplinas do currículo, pois nós educadores e a escola desempenhamos um importante papel no desenvolvimento da formação e cidadania do aluno e, por isso, é imprescindível que ele tenha oportunidades de fazer explorações, representações, construções e discussões, que possam investigar descobrir e ressignificar as situações vividas em seu cotidiano. A educação deve poder proporcionar essa participação do educando. Desta forma pretende-se resgatar junto aos mesmos, reflexões sobre a ética, inclusão e cidadania, desenvolver capacidades e firmar-se como cidadãos críticos e transformadores do seu ambiente através da aquisição desses conhecimentos.

Objetivou-se através desta prática educativa resgatar valores, ética, cidadania, inclusão e empreendedorismo social, de maneira a inspirar os alunos bem como a sociedade para além da prática pedagógica, contemplando todas as disciplinas e didáticas específicas e áreas a fins de acordo com o currículo escolar e BNCC, contribuindo com a prática pedagógica correlacionando desta forma todas as disciplinas.

A população investigada foram os residentes do Lar do Idoso Sagrado Coração de Jesus, no total de 25 idosos, situado à linha Barro Preto. Município de Xanxerê, Estado de Santa Catarina. A coleta dos dados foi realizada mediante entrevista objetiva de caráter informal com registro pessoal e estruturada com os alunos – pesquisadores, para atender as expectativas estabelecidas pela investigação. A análise dos dados foi realizada após as informações, as quais foram analisadas, classificadas e destacadas as ideias básicas que atendam a necessidade da investigação. A interpretação foi realizada a partir das informações dos sujeitos investigados da teoria praticada.

Diante dos objetivos, e metodologia estruturadas iniciou-se a as observações e ações já planejadas de forma que, para iniciar o tema desenvolveu-se uma aula expositiva dialogada, de forma a chamar a atenção optamos por uma atividade de sensibilização que caracterizou-se por uma ação que tem por objetivo motivar os alunos, e auxiliar na percepção do tema de interesse dos mesmos para efetivar a prática.

Para esse momento, optou-se por atividades através de músicas e vídeos e imagens, demonstrando a realidade de alguns idosos em diversas partes do país, onde cada aluno colocou sua opinião a respeito do vídeo e das imagens.

A partir desse instante, mediamos momentos de questionamentos permitindo que os alunos manifestem suas opiniões, formulando hipóteses e soluções, problematização e de que forma a classe poderia colaborar com a causa, também foi solicitado que os mesmos confeccionassem frases sobre respeito, cidadania e ação social e comunidade. E com as frases foram criados cartazes e faixas.

Nesse momento os alunos realizaram uma pesquisa histórica, geográfica e populacional da Instituição a qual destinariam suas ações. Com estes dados em mãos, os alunos-pesquisadores desenvolveram um questionário o qual desejam aplicar para melhor compreensão da atividade.

A escolha da ação foi resultado da atividade de sensibilização, caracterizada pelas escolhas e interesses dos alunos.

Para maior compreensão da realidade, os alunos acompanhados das professoras e direção escolar, realizaram a primeira visita ao Lar do Idoso, onde após conversas e trocas de experiências

fizeram a Colcha de retalhos, na qual cada um colocou um pouco da sua história e eternizou na atividade. A proposta era que cada idoso em um pedaço de tecido desenhasse alguma lembrança de sua vida ou algo que fosse significativo para eles.

Durante a pintura dos retalhos os alunos-pesquisadores tiveram a oportunidade de fazer o questionário já elaborado, foram conversando e auxiliando os idosos nos desenhos, perceberam que alguns não desenharam, e que alguns lembraram do tempo em que trabalhavam, fazendo desenhos relacionados ao trabalho que exerceram enquanto estavam aptos e alguns escreveram o nome de membros da família. Este momento foi de grande importância, os alunos observaram a falta que eles sentem do convívio familiar e perceberam a valia de estarem realizando esse projeto, em seguida fizeram uma confraternização previamente pensada e elaborada em sala de aula, para encerrar a atividade do dia com doces e salgadinhos e sucos naturais fornecidos pelos alunos.

De posse de todas as informações coletadas durante o processo de observação, levantamento e planejamentos já estruturados, deu-se início às ações, visando atingir os objetivos propostos no início do projeto.

Após a verificação da realidade estudada, os alunos optaram em realizar uma campanha de Coleta de alimentos não perecíveis que envolveu toda a comunidade escolar, através de panfletos, elaborados em sala de aula e cartazes na escola, pedindo a colaboração de cada estudante. A partir desse momento realizou-se uma campanha nas redes sociais dos alunos (Facebook, Whatsapp, Instagram, mídias eletrônicas), mobilizando a partir daí não somente a escola, mas a comunidade em geral.

Percebendo a aceitação da comunidade realizou-se o Pedágio Solidário, foram elaboradas pelos alunos, faixas e folders explicativos sobre a campanha que de forma voluntária todos da comunidade escolar contribuíram significativamente para o êxito da ação, proporcionando aos alunos e todos envolvidos uma experiência única e significativa para seu crescimento pessoal.

Após as campanhas na escola, mídia e nas ruas do nosso município, foi feito o levantamento dos doativos (alimentos não perecíveis, materiais de higiene e limpeza), os alunos analisaram a necessidade de outros itens imprescindíveis à entidade, que foi adquirido com o dinheiro arrecadado no pedágio, de forma que os mesmos elaboraram a lista de compras e foram ao supermercado para adquirir os itens faltantes.

Para a finalização da campanha solidária, os alunos e equipe escolar voltaram à instituição para fazer a entrega dos doativos, onde o café da manhã foi servido pelos próprios alunos, auxiliados pelos professores e colaboradores da instituição, em um segundo momento juntamente com o professor de educação física, desenvolvemos uma série de atividades físicas antecipadamente pensadas em sala de aula que contempla todos os idosos com suas especificidades, para essa atividade utilizamos bolas para massagens, balões e jogos de mesa, que objetivam melhorar a coordenação motora ampla, socialização, percepção visual, os alunos tiveram a oportunidade de ajudar e ensinar tudo que haviam praticado em sala de aula, tornando esse momento rico em trocas de experiências. Ao despedir-se a turma entregou a Colcha de retalhos, atividade iniciada no começo do projeto, representando toda vivência e experiência dos idosos, realizadas fotos e despedidas, bem como pedido de um breve retorno.

Ao finalizarmos o projeto, acreditamos que através deste abrimos uma porta para novas oportunidades em nossa escola, e para os nossos alunos a qual, pudemos perceber o envolvimento, a solidariedade, a seriedade com que foi tratado o tema frente a todos os obstáculos que aconteceram.

Os alunos vestiram a camisa, dedicaram-se, engajaram-se, mesmo aqueles que passam por dificuldades financeiras em suas casas, trabalharam duro, foram às ruas, falaram com o a comunidade, em rádios, pelas redes sociais, explicaram e defenderam sua causa de forma única, e emocionante.

Todas as ações desenvolvidas, já elencadas no projeto, foram pensadas, elaboradas, planejadas e executadas pelos alunos, com intermédio claro dos professores de todas as disciplinas, porém como espectadores da ação, notou-se que a partir do momento que os alunos passaram a ser os pesquisadores do projeto, mudou o olhar que eles tinham a respeito, passaram a ter maior interesse, alguns alunos que costumavam ter faltas repetidas, durante a realização do projeto não teve nenhuma falta, bem como os alunos que demonstravam muita dificuldade em realizar atividades de português e matemática no currículo dentro do livro didático, como elaboração de frases, expressão oral, cálculos, somas subtrações divisões e multiplicações, tiveram uma significativa melhora no desempenho e notas. O entrosamento e trabalhos em grupos que antes eram difíceis de realizar por vários motivos agora não apresentam mais, eles parecem uma família, onde cada um sabe que seu papel é fundamental.

A experiência educativa contribui para a formação de sujeito sensível e mais humano, um sujeito disposto a ajudar o próximo. Hoje o ser humano se desenvolve muitas vezes em sua vida sempre visando prosperar, mas sem pensar em ajudar quem precisa. A atividade teve contribuição de matéria, porém a experiência de ir ver os idosos, ir a “campo”, troca de afetividade entre os envolvidos com certeza fará com que os educandos vejam e contribuam com a sociedade com os olhos do bem. A atividade interdisciplinar se fez valer uma aprendizagem dinâmica, atrativa para os educandos, aprender além da sala de aula.

Palavras-chave: Empreendedorismo social. Inclusão. Prática pedagógica. Cidadania.

PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE: ACADÊMICO DE HISTÓRIA

Tairine de Oliveira Mello

Universidade Federal da Fronteira Sul

Monique Gielda

Universidade Federal da Fronteira Sul

Everton B. Martins

Financiamento: CAPES

Eixo temático 3: Relatos de experiências

Ao ter o primeiro contato com a docência no programa de residência, ou estágio, os acadêmicos encontrarão os dois lados do trabalho de um docente, as partes boas e as dificuldades, desde preparar uma aula, até a aceitação da equipe que trabalha na escola e a atenção dos alunos. Isso envolve todo o conjunto de receptividade da equipe que trabalha na escola, os professores, direção e alunos. Quando um residente ou estagiário tem essa primeira experiência, tudo isso fica muito fácil de ser notado e observado, pois não está acostumado com o ambiente em que se encontra, e não está acostumado com a docência. Tanto a instituição onde o acadêmico estuda como a escola onde a residência ou estágio é realizado, são importantes no processo de formação profissional do acadêmico, para que seja um bom docente.

A escola onde o estágio ou residência foi realizado é a E.E.B. Tancredo de Almeida Neves. É uma instituição de ensino estadual, abrangendo o ensino fundamental até as séries finais, o ensino médio. A escola possui também, o sistema de ensino integral, onde os alunos estudam na parte matutina e vespertina, com exceção alunos que trabalham ou fazem curso extracurricular. Sua estrutura é razoavelmente boa, apesar da necessidade de algumas melhorias, consegue atender as necessidades dos alunos e funcionários. Possuem de 19 a 20 salas funcionando, sala de reuniões, dos professores, da diretoria, banheiros masculino e feminino para os alunos, banheiros masculino e feminino para os professores, cozinha, refeitório para os alunos, biblioteca, sala de informática, sala de vídeo, quadra de esportes, sala de secretaria, banheiro adaptado para alunos com necessidades especiais, dependências especializada para alunos com necessidades especiais, atendimento educacional especializado, almoxarifado, lavanderia, área descoberta, área verde. A escola conta com aproximadamente 90 funcionários. A pouco tempo, adotou o sistema de salas ambientes, onde os alunos têm uma sala específica para cada disciplina. Também conta com equipamentos como DVD, aparelho de som, televisor, projetor computadores, tela para projeção, e internet. Os recursos são ótimos, os professores conseguem desenvolver um bom trabalho com os alunos.

Essa instituição existe alguns anos, e primeiramente ficava localizada, onde hoje se localiza a universidade comunitária, Unochapecó. Anos depois, foi construído no bairro Efapi de Chapecó, o prédio onde atualmente está localizada a escola. As instalações não são tão novas, mas estão em bom estado, e todo ano, a procura por vaga é concorrida. Já a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que é a instituição onde o residente ou estagiário estuda, tem uma estrutura bem maior,

com mais salas, equipamentos de mídia como projetor tela para projeção em todas as salas, sala dos professores, 3 auditórios, um em cada bloco.

As instalações possuem 3 blocos, bloco a e bloco b, também o bloco dos professores. Tem um espaço somente para a biblioteca, com espaço para pesquisa e estudo para os alunos. Em seu interior, possui uma cantina, onde os alunos compram lanches e se descontraem nos intervalos. Possui uma sala onde os alunos fazem Xerox e imprimem seus trabalhos de aula. É uma universidade nova, existe há pouco tempo, com relação a outras federais, mas conta com ótimos professores.

A universidade possui um grande espaço, suas instalações são ótimas, bons professores, e isso tudo contribui para a formação dos acadêmicos. Os cursos oferecidos pela universidade são ótimos, tanto na área de humanas como na área de exatas e biológicas. O campus se localiza em Chapecó, perto da cidade de Guatambu. Muitos dos alunos vêm de outras cidades para estudar. Na universidade abre as oportunidades de aprender e estudar, conhecer coisas novas que o acadêmico leva para a vida, tanto profissional, como acadêmica. Isso vai abrindo a mente para novos desafios, como por exemplo, a residência, ou estágio. A UFFS, instituição onde os alunos de residência estudam, existe a algum tempo.

A ideia de criar universidade federal numa grande fronteira, vem sendo analisada a muito tempo, através dos movimentos sociais, as ONGS, foi criado o movimento pro- universidade federal, no qual aumentou a esperança do gove (MESOMERCOSUL), que foi criado para resolver os assuntos interessados a região noroeste do Rio Grande Sul, sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina, se movimentaram, criaram projeto, que foi para o congresso nacional, e foi aprovado. Em agosto de 2007, com apoio para implantação da federal, aconteceram atos públicos, e então em outubro, o então ministro da educação Fernando Haddad, decretou, a criação da Universidade Federal Da Fronteira Sul.

Assim, começou as atividades do MEC, para decidir, onde seria a localização, dos campi, os nomes, entre outras decisões. Em 2009, a criação da UFFS, foi oficializada. O ano de 2010, foi importante, pois a constituição da comunidade acadêmica estava completa. Em 2011, começaram as obras definitivas dos campi da universidade, e todos os alunos que estudavam nas instalações provisórias da UFFS, estavam ansiosos, para ver as obras prontas. A universidade, conta com uma estrutura moderna, laboratórios, ambientes para estudo, fazendo sempre o melhor para alunos, visitantes, e professores.

A turma escolhida para a residência ou estágio, foi a turma 81, 8 série. É uma turma na faixa etária de 13, 14 anos de idade. São acostumados com um ritmo mais rápido durante as aulas, são muito agitados. A interação entre aluno e professor durante a aula acontece aos poucos, conforme o interesse pelo assunto vai se desenvolvendo. É uma turma com média de 30 alunos. São alunos que moram perto da escola, seus pais ou responsáveis trabalham para garantir o sustento da família. São muito comunicativos, e o ponto positivo nisso, é que não existe distinção ou preconceito entre eles, não existem grupinhos separados, e isso faz a turma mais unida. Todos são ligados as redes sociais, internet, tecnologia, conhecem o universo da internet.

Nas aulas durante o período da residência, nos primeiros encontros, é sempre desconfortável por parte do estagiário residente, pois é a primeira experiência como docente, e a turma não está

acostumada. Aos poucos os alunos vão sendo conquistados, e se acostumando. É também aos poucos que o estagiário e o residente vai deixando de lado a timidez, o nervosismo e vai se desenvolvendo e se soltando enquanto docente. O medo de cometer erros é muito grande, e isso geralmente pode acontecer, por esse motivo, durante esse momento, ao preparar as aulas da residência, é importante preparar aulas mais descontraídas, e a turma 81 teve aulas onde participavam desde o primeiro momento. Nas aulas, os alunos puderam participar com a leitura dos textos, cada um lia uma pequena parte. O conteúdo trabalhado com a turma 81 foi o Brasil Império. Dentro desse conteúdo, podem ser abordado várias temáticas, e interligar com a realidade de cada um. Através das atividades de produção de texto, do filme Brasileiro Barrão de Mauá, apresentado e exibido em sala de aula, eles puderam expressar o que aprenderam sobre o Brasil império, como a sociedade Brasileira vivia. Ao trazer um temática ligada ao conteúdo trabalhado, trazendo para suas realidades, através do filme Emoji, apresentado e exibido em sala, através das atividades propostas, como produção de texto sobre o filme, através da -produção dos desenhos sobre a temática, eles conseguiram expressar como a realidade deles, é bem diferente da realidade de anos atrás, e como as coisas mudaram.

O momento em que o estagiário residente passa com a turma é o momento de aprendizagem, tanto para os alunos, como para o acadêmico. Alguns com toda certeza acham chato, ou não gostam dos estagiários, por esse motivo alguns não fazem e não entregam as atividades para ser avaliado. Isso acontece por que o professor oficial é outra pessoa, e sabem que o momento da residência ou estágio é curto, e então aproveitam para testar de todas as formas, o estagiário que está ministrando a aula. Por esse motivo, o acadêmico acaba ficando mais nervoso, com mais medo de cometer erros, e ainda mais quando o professor oficial da turma, permanece na sala acompanhando as aulas, observando o acadêmico. A ansiedade é grande, mas conforme as aulas vão se desenvolvendo, isso tudo vai melhorando aos poucos.

A parte mais complicada é o domínio da turma, devido não ser o professor oficial, a dificuldade de ter a atenção dos alunos é gigante, e esse é o maior problema do estagiário residente. Em alguns casos, alguns estagiários residentes, conseguem vencer essa barreira, mas outros não, talvez se o professor oficial da turma, liberasse a turma aos poucos, de forma que o residente fique mais tempo sozinho com a turma, deixando o acadêmico mais livre, seria diferente. A turma precisa ir acostumando aos poucos, mas nem sempre isso acontece. Vai depender do perfil da turma, e principalmente do perfil do acadêmico. O que pode ser mostrado com o exemplo da 81 é exatamente isso. O acadêmico não pode esperar que a turma o veja como o professor, até mesmo porque sua permanência em sala é curta, e eles sabem disso, as dificuldades começam por aí.

Eles também percebem a vulnerabilidade do acadêmico, onde esse acadêmico tem limites, como docente. Em todas as turmas, vai existir os alunos mais aplicados, que levam a sério o que aprendem as atividades propostas, não importa se é o professor ou estagiário ou residente que está ministrando a aula, esses alunos são os que fazem as atividades e entregam na dada determinada, entendem e conseguem aprender. Por outro lado, existem alunos que não levam a sério. Na vida docente, encontraremos vários tipos de alunos, e é importante saber lidar com cada um. A experiência da residência ou estágio ajuda o acadêmico a identificar os variados comportamentos dos alunos, e ensina como lidar com as situações.

É normal ficar um pouco nervoso no começo, mas é necessário fazer algum exercício, que faça o nervosismo diminuir. É dessa forma que um docente acadêmico, também aprende com os alunos, tudo o que ensina em sala, tem sempre alguma coisa que o residente aprende. É como uma troca de conhecimento, quando você ensina algo para alguém, acaba descobrindo que também acaba aprendendo junto. Um docente deve ter paciência, ter autodomínio, para conseguir ensinar, e quando está em sala, isso deve ser posto em prática.

O docente deve se comprometer com a turma na qual está ministrando a aula, está disposto a ensinar, tirar as dúvidas dos alunos, em qualquer momento, para que seu conhecimento seja pleno e completo, e isso exige paciência e disposição por parte do docente. Com a residência, o acadêmico tem a oportunidade primeiro observar a turma na qual irá trabalhar, assim conseguira ter em mente como fara seus planos de aula, as atividades que irá propor, e também observar em que ritmo a turma está acostumada nas aulas. Não pode se concentrar em apenas um aluno que talvez esteja dando problema, mas sim no conhecimento que irá transmitir, esse exercício também ajuda a amenizar o nervosismo, que é um grande problema que alguns acadêmicos enfrentam principalmente nos primeiros dias da residência.

Além de exercício de ensaio das aulas em um lugar tranquilo, o autodomínio, a calma, a concentração no conhecimento, a ser transmitido, é importante que o acadêmico confie em si mesmo, no conhecimento que obteve até o momento em sua vida acadêmica, na universidade com os seus mestres, seus professores, e estar seguros de tudo o que irão ensinar. Essa segurança será passada para os alunos. Eles certamente sentem, observam e percebem quando existe um nervosismo por parte do docente, e se isso for amenizado, quando o docente tem confiança no esta ensinando, todos terão confiança no professor, e certamente as aulas serão mais produtivas.

Com a 81, as aulas foram produtivas e isso foi um ponto positivo nos objetivos, apesar de alguns erro por conta do nervosismo. Quando se encontra os erros, é importante reconhecer e acertar. Quando o acadêmico faz leituras, aprende, e melhora, quando comete um erro como por exemplo, escrever uma palavra errada no quadro, quando se tem a leitura, logo percebera e corrigira esse erro. Fica claro que as leituras também são importantes. Também são importantes as pesquisas, como por exemplo, quando se deseja exibir ou apresentar algum filme precisa fazer pesquisa para não cometer o erro de passar um filme fora de contexto, ou até mesmo impróprio. Isso se deve não somente a questão de filme, mas também com o conteúdo que será transmitido.

A leitura e a pesquisa faz se importantes, para que o acadêmico tenha segurança na hora de entrar em sala, isso faz parte da preparação. Assim terá mais confiança em si, não deixará a aula se perder num vácuo, onde os alunos ficarão esperando mais do acadêmico que esta na frente, ministrando a aula. Quando se tem confiança, tudo flui automaticamente. O acadêmico residente chega a sala, começa a aula, explica o conteúdo com tranquilidade. Isso também é um aprendizado que o acadêmico leva para a vida. Tudo deve fluir com naturalidade. O que é mais importante é nunca desistir, se acontecer algum erro, não deixar se abater, e procurar acertar, sem medo de julgamentos. É claro que existem pessoas que tem dificuldade para falar em público, mas com o tempo, as coisas vão fluindo naturalmente, vão acontecendo automaticamente, ninguém é perfeito, erros e acertos,

servem para ensinar ganhar a confiança dos alunos. Um outro acerto, que deve ser levado em conta, é que o acadêmico que passa pela residência ou estágio, é o aprendizado com os alunos.

No momento da residência ou estágio, é o momento de aprender a profissão, mesmo que por pouco tempo, essa experiência é muito importante na vida profissional, e também pessoal, de todos os acadêmicos, isso refletirá, no futuro enquanto docente. É nesse momento que farão as descobertas, os acertos os erros que precisam de correção. As primeiras experiências como docente, torna o acadêmico um pouco mais aberto as mudanças. É muito gratificante, ao longo da residência ou do estágio, ver a evolução em sala de aula, ver a produtividade das aulas, os alunos aprendendo. Tudo esse momento, é precioso, e deve ser aproveitado, para aprender e ensinar. No futuro após a formatura, todos os acadêmicos, esperam ser bons profissionais.

Ficara com toda certeza marcado na vida do acadêmico, a primeira experiência como docente. Os primeiros trabalhos dos alunos corrigidos, as primeiras atividades, os primeiros planos de aula, mostram onde deve haver mudanças, e onde deve ser mantido. O docente deve usar a mente, e ser muito criativo ao preparar as aulas. Isso é de extrema importância. As ideias vem mas nem sempre são as melhores para o momento na turma, então muitas vezes leva tempo para a preparação de um plano de aula. Tempo para pesquisar, ler. É importante conhecer a turma, primeiro observar, depois procurar conhecer a história de cada um, para saber com que tipo de aluno irá lidar, para como agir com a turma. Isso tudo a residência ou estágio, proporciona, é uma experiência única, as lembranças dos primeiros passos para a docência.

REFERÊNCIAS

MOREIRA, A. M. **Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa**. Instituto de Física, 1997.

MORETTI, F. **O Estágio Supervisionado Em História: Limites e possibilidades na atuação docente do acadêmico de História**.

PROJETO “HAITIANOS: RESPEITO, CULTURA E DIFERENÇAS”: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

Bruna Carolina Krauspenhar

Universidade Federal da Fronteira Sul
brunakrauspenhar98@gmail.com

Samira Peruchi Moretto

Universidade Federal da Fronteira Sul
samira.moretto@uffs.edu.br

Financiamento: Universidade Federal da Fronteira Sul
Eixo temático 3: Relato de experiências

1 INTRODUÇÃO

A partir de 2010, o Brasil passou a receber um número expressivo de imigrantes haitianos. Na região Oeste de Santa Catarina, a migração haitiana foi incentivada pela agroindústria presente na região, em função do emprego de grande número de trabalhadores. Em uma região marcada pela mítica de um passado heroico dos imigrantes alemães e italianos e com a evocação constante de uma identidade europeia, portanto, branca, não surpreendeu que esses imigrantes haitianos foram alvo de racismo pela população local, além de ser perceptível a insociabilidade entre a população local e os imigrantes haitianos. Pensando na integração, dentro das possibilidades, desses imigrantes haitianos, porém buscando principalmente combater o racismo, percebeu-se que o espaço escolar seria um importante ponto de partida para desenvolver o respeito e a tolerância. Sendo assim, criou-se o projeto de cultura “Haitianos: Respeito, Cultura e Diferenças”, vinculado a UFFS, campus Chapecó. O objetivo do projeto é oferecer minicursos sobre a história do Haiti, o contexto atual e a imigração haitiana para o Brasil, além de discutir sobre o preconceito e o racismo, visando estimular a empatia e o respeito às diferenças entre os adolescentes frequentadores das escolas públicas da cidade. No segundo semestre de 2018, as atividades aconteceram na Escola Básica Profª Valesca Parizotto, com duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, atendendo um total de 60 alunos. Os resultados obtidos até o momento indicam uma melhora da integração entre os discentes moradores da região e os discentes imigrantes haitianos, os quais muitas vezes estavam na mesma turma, porém não socializavam entre si. Além disso, os discentes foram estimulados a desenvolver textos, desenhos e história em quadrinhos sobre a imigração haitiana, contudo grande parte deles apresentaram principalmente apelos contra o racismo, o que comprova o quão efetivo foi o desenrolar do projeto.

2 A EXPERIÊNCIA NO PROJETO DE CULTURA “HAITIANOS: RESPEITO, CULTURA E DIFERENÇAS”

A população da região Oeste de Santa Catarina, colonizada principalmente por imigrantes alemães e italianos, evoca constantemente uma identidade europeia para si, sendo comum, por exemplo, atribuir às preferências alimentares a nacionalidade dos antepassados colonizadores, ou formas de agir no cotidiano, o tom de voz utilizado, características individuais, etc. A principal característica dessa identidade da população do Oeste de Santa Catarina é o culto ao trabalho, também atribuído à nacionalidade dos antepassados. Em função da mítica presente da região de colonizadores trabalhadores, representados com enxada na mão, rumo ao trabalho árduo, é comum o discurso entre a população local de que a cidade foi construída por seus antepassados, os quais sofreram demasiado para transformar o que era “mato” em civilização. Conforme Soares e Andreola (2018), toda essa exaltação aos colonizadores se dá em detrimento de outras identidades da história da região, como a cabocla e indígena, tidas como símbolo do atraso, da preguiça, da falta de civilidade. Percebe-se na região Oeste de Santa Catarina, uma branquitude hegemônica, legitimada pela exaltação constante aos colonizadores.

Neste contexto, a partir de 2010, chegam números expressivos de imigrantes haitianos na região, em um curto período de tempo. Muitos dos migrantes estavam no Brasil e foram incentivados a vir para a região em função da demanda por trabalhadores das agroindústrias, importante atividade econômica da região (STAUDT, 2018). Esse fluxo migratório é resultado da história do país, passando pela exploração do território pelos europeus na colonização, a forma que se deu o processo de independência do país, o que acarretou em embargos econômicos, a história política conturbada, com inúmeros golpes de estado e um período ditatorial, além das constantes intervenções dos Estados Unidos. A partir disso, o Haiti configurou-se como um país com baixo índice de desenvolvimento humano. Além desse fator, catástrofes naturais afligem parte do país, como foi o caso dos terremotos em 2010.

Os dois grupos sociais passam a se relacionar, por situar-se em um mesmo espaço, sendo eles os moradores da região e os imigrantes haitianos e desta relação percebe-se uma quantidade significativa de dificuldades e preconceitos sofridos por migrantes haitianos, negros, dada a branquitude hegemônica da região Oeste de Santa Catarina.

Ao perceber a importância de estimular o respeito e combater o racismo, o projeto de cultura “Haitianos: Respeito, Cultura e Diferenças” foi criado, o qual está em funcionamento desde 2017, abrindo este diálogo com estudantes de diversas escolas públicas da cidade de Chapecó, município da região Oeste de Santa Catarina. Até o momento, o projeto funcionou principalmente em escolas que continham estudantes haitianos, visando estimular o respeito e a integração da população local com a comunidade haitiana, começando pelos estudantes das escolas. A partir do primeiro semestre de 2019, buscou-se uma escola distante geograficamente do bairro com maior número de imigrantes haitianos residindo, pois pretende-se perceber as relações e os preconceitos presentes entre a população local mais distante no cotidiano dos imigrantes haitianos e procurando estimular o respeito. Essa fase do projeto ainda está em desenvolvimento.

O local de desenvolvimento das atividades durante o segundo semestre de 2018 foi a Escola Básica Prof.^a Valesca C R Parizotto, cujo público-alvo foi estudantes do ensino fundamental (do 6º e 9º ano), sendo nessa etapa com duas turmas do 9º ano. Cada turma tinha em média 30 discentes cada, logo, o projeto atingiu diretamente 60 estudantes da rede pública de ensino de Chapecó.

No segundo semestre de 2018, a escola que foi palco das discussões e reflexões acerca do assunto, foi a Escola Básica Valesca Parizotto, situada no bairro Jardim América, um bairro com grande número de haitianos residindo. Durante oito aulas de história, os discentes de duas turmas do 9º ano, desenvolviam as atividades do projeto, junto com a bolsista e o professor de história da turma, participante do projeto também. Os primeiros momentos serviram para debater sobre preconceito, racismo e intolerância, o objetivo era estimular o pensamento crítico e a empatia pelos grupos sociais que sofrem preconceitos e discriminação. Após perceber que os discentes haviam sido estimulados a pensar criticamente acerca das questões propostas, buscou-se trabalhar sobre o Haiti. Sempre com um caráter de projeto e não de aula tradicional, utilizando de variados recursos didáticos, principalmente dinâmicas entre a turma, apresentou-se o Haiti, a localização geográfica do país, as belezas naturais, a cultura haitiana, a história geral e a atualidade. A terceira parte do desenrolar do projeto foi focada na experiência haitiana no Brasil e em Chapecó, buscando novamente os conceitos discutidos na primeira parte do projeto, como preconceito, racismo, discriminação e etc.

Durante o desenrolar das atividades do projeto, percebeu-se que os discentes haitianos e discentes moradores locais passaram a interagir mais, visto que estes auxiliavam nas explicações, sendo solicitado que pronunciassem as palavras em Francês e Crioulo haitiano (línguas oficiais) sempre que estas aparecessem durante o curso, ou que relatassem experiências sempre que se sentissem à vontade.

Ao final do projeto, os discentes visitam a Universidade Federal da Fronteira Sul, sendo que essa visita tem por objetivo o incentivo à valorização da universidade pública presente na cidade, além de apresentar os cursos disponíveis aos estudantes e destacar a gratuidade, bem como as ações afirmativas. Além de conhecer a universidade, na visita os discentes têm a oportunidade de conversar com estudantes haitianos, os quais relatam suas experiências, principalmente na universidade. Além disso, os estudantes haitianos apresentam o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI), criado através de uma parceria entre a UFFS e a embaixada do Haiti. A importância do momento do diálogo com os estudantes haitianos é a curiosidade que os adolescentes têm apresentado para fazer perguntas, principalmente sobre a cultura haitiana e o processo de migração, o que apresenta uma valorização por parte dos discentes das experiências desses imigrantes.

O objetivo do projeto é expor os principais aspectos da cultura haitiana para alunos da rede pública do ensino da cidade de Chapecó, com intuito de estimular o respeito e tolerância. Dentre os objetivos específicos, está a confecção de trabalhos artísticos (história em quadrinhos, desenhos e cartazes) sobre o que foi discutido ao longo do projeto. Até o momento, os trabalhos realizados pelos discentes têm apresentado bons resultados e atingido os objetivos do projeto.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos do projeto de cultura “Haitianos: Respeito, Cultura e Diferenças” têm sido alcançados, visto que ao colocar em discussão a imigração haitiana para o Brasil e pensar sobre os racismos e preconceitos vivenciados por essa população, nas aulas de história, estimula-se o pensamento crítico dos adolescentes aos lugares do senso comum como o medo presente na cidade de Chapecó de que faltarão postos de trabalho para a população local, em função do emprego de imigrantes haitianos nas agroindústrias, ou o imaginário local sobre os haitianos, em que circulam diversos mitos sobre sua cultura, sempre objetivando desqualificá-la. Além disso, percebeu-se uma melhora na empatia apresentada pelos discentes quando relatadas situações de racismo e dificuldades enfrentadas pelos imigrantes haitianos. Após as atividades, percebeu-se maior integração entre alunos moradores locais e alunos haitianos, o que é outro objetivo alcançado. Apesar de ser um objetivo longínquo, dada a conjuntura política brasileira atual, espera-se combater o racismo, antes de tudo, e que os discentes sejam combatentes contra o racismo e os preconceitos também. Afinal, de acordo com Adorno (p. 119, 1995), a primeira exigência para a educação é evitar que Auschwitz se repita.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SOARES, C. G.; ANDREOLA, N. J. Branquitude e representações sobre imigrantes haitianos no Oeste Catarinense. **Temáticas**, Campinas, v. 25, n. 49-50, p. 85-114, fev./dez. 2017.

STAUDT, T. **Sou diáspora: identidade e mobilidade nas memórias de haitianos no Brasil**. 2018. 140 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

PROJETO DE ENSINO: GRUPO DE ESTUDOS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Liane Vizzotto

Instituto Federal Catarinense de Concórdia
liane.vizzotto@ifc.edu.br

João Gabriel Surdi

Instituto Federal Catarinense de Concórdia
bibisanrox@gmail.com

Samira Furlan

Instituto Federal Catarinense de Concórdia
samira.furlan@ifc.edu.br

Raquel Catarine Grebinsk

Instituto Federal Catarinense de Concórdia
raquelgrebinsky@gmail.com

Eixo temático 3: Relatos de experiências

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência visa apresentar o projeto de ensino desenvolvido no Instituto Federal Catarinense (IFC), *Campus* Concórdia, intitulado Grupo de Estudos em Políticas Educacionais.¹ Os projetos de ensino visam contribuir com a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, bem como fomentar a iniciativa da pesquisa científica e tecnológica.

Os membros envolvidos são professores e alunos dos cursos de Licenciatura em Física e Matemática e a comunidade externa. O projeto está em seu quarto mês de atividades e realiza encontros quinzenais (90 minutos cada encontro), a partir das temáticas aprovadas no projeto e divididas em unidades, a saber: políticas educacionais: conceitos, legislação nacional e formação docente; políticas educacionais para a Educação Básica- etapa educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

O grupo de estudos visa estimular a reflexão de conteúdos e concepções relacionados às políticas educacionais brasileiras. Dito de outro modo, pretende-se, por meio de estudo sistematizado, estudar as normas que implicam na composição do aparato normativo brasileiro, no campo da educação. Desde a Constituição Federal (CF) de 1988, à educação é dada atenção especial, no que diz respeito ao direito quanto às condições de acesso e permanência. A partir da CF, a aprovação da lei complementar nº 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aponta diretrizes segundo as quais a educação deve ser organizada pelos sistemas

¹ Aprovado conforme edital 23/2018 do IFC - Campus Concórdia.

de ensino. Essa organização é ampliada por outras normas que não apenas leis, a saber, resoluções e pareceres que emanam dos respectivos órgãos normatizadores dos sistemas de ensino. Contudo, há mudanças sistemáticas e frequentes na organização do ensino, que implicam em reformas legais. Estas, por sua vez, expressam novas orientações que devem ser observadas na materialização das ações de cada sistema de ensino, seja federal, estadual ou municipal, e que estão alicerçadas em concepções que acompanham o momento histórico. Acompanhar e entender a estrutura normativa é preceito para a profissão docente, especialmente na área de políticas educacionais, disciplina essa ministrada aos alunos dos cursos de Licenciatura em Física e Matemática.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO GRUPO DE ESTUDOS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A prática educativa, compreendida como atividade docente, implica não somente o fazer, mas refletir que ela é “[...] parte de um processo social e de uma prática social maior.” (SOUZA, 2004, p. 2). A partir disso, fica evidente a necessidade de colocar os elementos que constituem a sociedade brasileira no debate educativo, a fim de demonstrar que as mudanças na sociedade advêm da evolução da ciência e da tecnologia, bem como dos determinantes políticos e econômicos que caracterizam o atual modelo de produção.

Considerando as modificações da sociedade, a escola também é uma instituição que é impactada e, portanto, necessita de novas direções, as quais, no campo da política educacional, definem-se por uma série de leis, pareceres, decretos, portarias, resoluções emanadas por diferentes órgãos e que expressam orientações de determinada época histórica. O entendimento de Ball sobre o Ciclo de Políticas nos ajuda a desenvolver as atividades no Grupo, pois a referência ao autor remete para a utilização do ciclo de políticas como um método. O próprio autor, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), esclarece que “o ciclo de políticas é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas.”

A forma tomada por Ball nos auxilia na compreensão de como as políticas são estruturadas, como são influenciadas e quais os efeitos reais. A título de ilustração, desde a década de 1990, o Brasil vem sofrendo uma espécie de efeito contaminação nas políticas educacionais, ou seja, os modelos curriculares e até mesmo avaliativos não são gestados no país, mas articulados a partir de ideais de um conjunto mundial. Por meio do efeito contaminação (BARROSO, 2003), a regulação ocorre de modo transnacional, pois um país passa a adotar o que o outro fez. No caso brasileiro, houve, no período citado influência dos organismos multilaterais liderados pelos países centrais na definição das políticas educacionais.

A ideologia destes organismos pode ser traduzida naquilo que Ball denominou de contexto de influência. Este contexto é aquele onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. Nestes acordos, as definições das finalidades sociais da educação adquirem legitimidade e formam o discurso da base para a política educacional. Ainda nos referindo ao ciclo de políticas de Ball, os textos políticos também fazem parte desta forma de regulação. Isso

porque esses textos, mesmo quando contraditórios e produzidos em tempos e espaços diferenciados, refletem as disputas e acordos que resultam no controle das representações de políticas.

Para Ball (2005, p. 52), “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política.” Esses textos possuem consequências reais, ou seja, aparecem no contexto da prática, pois é neste momento que poderá haver a reinterpretação e recriação das políticas (BALL, 2005). Isso porque, no contexto escolar, por exemplo, há um conjunto de fatores históricos, da experiência docente e da própria realidade local, que podem modificar o texto da política inicialmente produzido.

Outro contexto das políticas apresentado por Ball (2005) é o dos resultados, o qual se preocupa com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Para o autor, as políticas mais que resultados, possuem efeitos e, por isso, deveriam ser analisadas pelos seus impactos. Tais efeitos podem resultar em mudanças em um sistema como um todo ou nos padrões de acesso social. Por fim, Ball (2005) apresenta o contexto da estratégia política, que envolve um conjunto de estratégias para lidar com as desigualdades criadas por uma determinada política.

O ciclo de políticas de Ball oportuniza uma reflexão dialética, que deve buscar nos elementos sociais, ideológicos e políticos a explicação para compreensão da Política Educacional em curso.

3 AVANÇOS E DESAFIOS DO GRUPO DE ESTUDO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Desde o início das atividades, o grupo optou por escolher materiais de estudos – textos, vídeos e reportagens ligados às mudanças educacionais do período em curso. Dessa maneira, marcaram os estudos temas como equidade e igualdade na educação, a partir da reflexão de Saviani (2015). Com ele pudemos perceber que o uso do termo equidade limita o acesso com igualdade à educação. Também optamos por textos que pudessem trazer para o grupo diferentes olhares sobre o ensino domiciliar, por isso, as leituras tiveram como base uma defesa ao ensino domiciliar “*Homeschooling in the United States: Examining the Rationales for Individualizing Education*” (BREWER; LUBIENSKI, 2017), que apontava duas linhas de defesa ao *homeschooling*, a ideológica e a de efetividade. Por outro lado, outro texto apontava limites a este tipo de ensino, especialmente pela individualização que esta poderia causar.

Outro assunto debatido no grupo foi o ensino a distância e o crescimento expressivo de cursos de graduação, inclusive na área das licenciaturas, com foco na Pedagogia. Para tanto, o grupo se valeu do texto de Giolo (2018), “Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa”, cujo debate tendeu para a forma como o ensino superior (e não apenas ele) está sendo mercantilizado no Brasil.

Num dos encontros, optamos por participar da reunião promovida pela direção geral do *Campus* Concórdia, a qual tratava sobre os cortes na educação e o replanejamento do *Campus* para a continuidade das atividades letivas. Aliado ao assunto dos cortes, iniciamos o debate sobre a etapa da educação infantil, a partir de dados estatísticos extraídos do INEP, os quais mostram que a

universalização da educação infantil ainda não está assegurada e que a responsabilidade dos entes municipais para com essa etapa da educação básica.

De modo geral, as discussões entre os membros do grupo sempre são intensas, com divergências de opiniões ou, noutras vezes, com concordância de ideias. A função do grupo de estudos é justamente essa, a de fomentar o debate, a criticidade e a abertura a novas ideias. O grupo, por ter se constituído recentemente, possui poucos integrantes, mesmo com o convite aberto a outros colegas docentes e discentes.

4 CONCLUSÕES PRELIMINARES

O grupo de estudos em Políticas Educacionais se constitui uma possibilidade de debate e exposição de posicionamentos acerca de assuntos relevantes à formação docente, visto que os componentes são professores, técnicos administrativos e acadêmicos. Oportuniza a contraposição de ideias e, também, a oportunidade para novas aprendizagens.

De modo geral, a reflexão proporcionada pelos materiais estudados possibilita aos membros do grupo a aproximação e familiaridade com os assuntos inerentes às políticas, seja em quaisquer dos contextos.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2016.

BARROSO, J. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, J. **A escola pública: regulação, desregulação, privatização**. Porto: ASA, 2003. p. 19-48.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 14 abr. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 abr. 2016.

BREWER, T. J.; LUBIENSKI, C. Homeschooling in the United States: Examining the Rationales for Individualizing Education. **Revista Pro-posições**, v. 28, n. 2 (83), maio/ago. 2017. (Dossiê *Homeschooling e o Direito à Educação*). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8650303/0>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GIOLO, J. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **RBP AE**, v. 34, n. 1, p. 73-97, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82465>. Acesso em: 25 maio 2019.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

SAVIANI, D. Equidade e qualidade em Educação: equidade ou igualdade. In: SAVIANI, D. **História do Tempo e o tempo da história**: estudos de historiografia e história da educação. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 11-16.

SOUZA, M. A. de. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM A INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA, 4., 2004. **Anais [...]**. 2004.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

Vinicius Macali

Universidade Federal da Fronteira Sul de Chapecó
vinicius.macali@hotmail.com

Monique Francieli Giolda

Universidade Federal da Fronteira Sul de Chapecó
moniqgiolda@gmail.com

Everton Bandeira Martins

Universidade Federal da Fronteira Sul de Chapecó
everton.martins@uffrs.edu.br

Financiamento: CAPES

Eixo temático 3: Relato de experiências

1 INTRODUÇÃO

O presente resumo busca expor as experiências de reger uma sala de aula e intervir no ensino da Educação Básica no nível Fundamental na E.E.B. Tancredo de Almeida Neves em Chapecó/SC, por meio do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Chapecó). Buscamos relatar e problematizar as experiências obtidas nas intervenções que ocorreram no período entre 05 de outubro de 2018 a 30 de novembro de 2018, na turma 93 do 9º ano do Ensino Fundamental.

2 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O objetivo deste trabalho é atender as demandas do programa de Residência Pedagógica da Capes (Centro de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior) que visa promover a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso, bem como para a formação continuada de professores que atuam nas Escolas de Educação Básica, seguindo as orientações da nova Base Nacional Comum Curricular a (BNCC) e, fornecer bolsas de estudos para graduandos de licenciatura e professores que acolhem os Residentes, exercendo a atividade de preceptor, colaborando no planejamento e execução das aulas. Dentre as responsabilidades do residente, está a regência de sala, para desenvolver habilidades e competências que lhes permitam amplificar práticas pedagógicas de qualidade nas escolas em que atuarem.

Para operacionalizar o programa da Capes no segundo semestre de 2018 na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFRS), campus Chapecó, Santa Catarina, foram firmadas, parcerias com algumas escolas de ensino básico Estadual, nas quais ocorreram o exercício da docência dos

graduandos, entre elas a Escola de Ensino Básico Tancredo de Almeida Neves, localizada no bairro Efapi município de Chapecó em Santa Catarina. Segundo o Projeto Político-Pedagógico, a escola foi fundada em 1985, atualmente oferece os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Ensino Médio Inovador. Os atuais alunos da E. E. B. Tancredo de Almeida Neves em sua maioria pertencem à classe trabalhadora do comércio, indústria e da agricultura, com uma renda familiar entre um a quatro salários mínimo (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA TANCREDO DE ALMEIDA NEVES, 2018).

Optou-se por usar a definição de educação do autor Brandão C. R. “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, [...] todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar [...] ou para conviver”, que se encontra no livro da coleção primeiros passos: *O que é educação*, e a ideia de cultura escolar exposta no artigo *Relatos da Caixa Preta: representações como elemento da cultura escolar* (NETO, A. Simplicio Almeida). Como referência de experiência de estágios anteriores, o artigo *Estágio Supervisionado em Ensino de História: uma análise a partir das experiências em sala de aula conjugando teorias e prática* (MARTINS;. BANDEIRA, 2009).

Para Brandão a educação vem acontecendo em diferentes tempos Históricos: de todas as sociedades que se tem registro ou evidência, nos diversos meios sociais, estando presente nas sociedades seja antiga ou contemporânea. Ao mencionar a educação deste último tipo de sociedade, diz que:

Quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força. (BRANDÃO, 2007, p. 11).

Quando Brandão aborda a questão da atuação do profissional da educação, certos aspectos vão de encontro com o que é destacado no artigo de Neto: *Relatos da Caixa Preta* (NETO, 2010). Nele estão presentes reflexões quanto à fragmentação a divisão do saber e o isolamento do profissional, enquanto educador que pode existir livre, no entanto, pode ser controlado, por um sistema que usa o saber para controle, enquanto o educador pensa que age livre e em nome de todos, está servindo a quem o formou professor, com um pretexto de fins ocultos. Nos relatos das Professoras de História entrevistadas, exposta no artigo de Neto, transparecem perfis de profissionais de diferentes formações políticas e ideológicas, notando-se preocupações com um pressuposto modelo ideal de profissional, ou seja, da forma de exercer a profissão que foi adotada.

Embora as representações através de modelos sejam componentes importantes da nossa realidade, no entanto, quando se apega algumas representações específicas, o indivíduo está sujeito a ficar preso num círculo limitado de atuação e construção do saber Histórico. De acordo com Neto, pode-se pensar que paradigmas fechados impedem o acesso a conhecimentos mais elaborado ou a própria produção através da dialética.

2 DO PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DAS AULAS

A participação como Residente no programa de Residência Pedagógica na E. E. B. Tancredo de Almeida Neves foi orientada pelo Professor Everton Bandeira Martins e supervisionado pela Professora Monique Francieli Giolda. Após um período de observação da turma, foi efetuado a preparação das aulas para serem realizadas, a metodologia baseia-se na “prática educativa progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos.” (FREIRE, 2018, p. 15). Considerando a leitura de mundo dos alunos, estimulando a iniciativa, a conscientização de serem agentes Históricos produtores de História, cultura e conhecimento, não receptores de conhecimento pronto. Foram planejadas e executadas vinte aulas de 45 minutos, cujo recorte Histórico trabalhado foi o período Entreguerras (1919-1939), explorando alguns eventos do referido período.

As aulas foram realizadas a partir de diferentes recursos, como o livro didático, textos de revistas eletrônicas, documentários produzidos pela Globo filmes e National Geographic, bem como textos didáticos e exercícios elaborados pelo residente e como referência norteadora de perspectiva histórica sobre o século XX foi adotado o livro de (Eric Hobsbawm, Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991). No que se relaciona a didática, foi executado diferentes processos no intuito de encontrar métodos efetivos com a turma 93, investigar quais instrumentos atrairia a atenção dos alunos, a princípio prospectando a consciência histórica dos discentes.

Em um primeiro momento foi feito uso da música como instrumento de introdução ao conteúdo, havendo pouca aceitação por parte considerável da turma, em seguida foi exibido um documentário, este atraiu a atenção dos alunos. Nas duas dinâmicas foi solicitado aos alunos que fizessem anotações do que lhes chamasse a atenção, para que fosse aproveitado posteriormente em um debate, poucos alunos tomaram nota. Quando foi feito anotações no quadro de tópicos e palavras chaves para orientar o diálogo, os alunos se mostraram ávidos a copiar, esse comportamento foi recorrente na sequência das aulas, demonstrando um certo condicionamento da turma em relação a forma de se apropriar do conteúdo trabalhado. As atividades solicitadas na sequência foram mais direcionadas e específicas, ocorreu um maior envolvimento dos alunos, como responder perguntas descritivas e realizar trabalhos em grupo.

O trabalho realizado e relatado nas linhas anteriores, se tornou possível devido a dinâmica e os recursos proporcionados pelo programa de Residência Pedagógica. O residente elaborou o planejamento das aulas com autonomia, porém contando com a segurança de um profissional experiente ao seu lado para lhe oferecer suporte caso necessário, fez diferença na hora de realizar as aulas. O PRP, proporcionou a conciliação com a disciplina de estágio, fomentando aplicação da teoria e prática, através da aproximação de Universidade e Escola.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, K. A História na Reflexão Didática. **Rev. Bras. de Hist.**, São Paulo, v. 9 n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA TANCREDO DE ALMEIDA NEVES. **Projeto Político-Pedagógico**. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FUNDAÇÃO CAPES. **Programa de residência pedagógica**. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GAZIER, B. **A crise de 1929**. Porto Alegre. Editora L&PM, 2009.

HOBSBAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MARTINS, E. B. Estágio supervisionado em ensino de história: uma análise a partir das experiências em sala de aula conjugando teorias e prática. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009. Anais [...]. 2009. p. 11158-11168.*

NETO, A. S. A. Relatos da caixa preta: representações como elemento da cultura escolar. **Educar em Revista**, v. 26, n. 37, p. 173-189, 2010.

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL. Disponível em: <http://www.tre-sc.jus.br/site/eleicoes/eleicoes-2018/index.html>. Acesso em: 20 nov. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Apresentação**. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/apresentacao. Acesso em: 20 nov. 2018.

VICENTINO, C. **História 9º ano**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

TRABALHANDO MATRIZES A PARTIR DA CRIPTOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Alessandra Wilsmann

Instituto Federal de Concórdia
alessandra.wilsmann1@gmail.com

Júlia Brunetto Rodio

Instituto Federal Catarinense de Concórdia
julia.rodio22@gmail.com

Andriceli Richit

Instituto Federal Catarinense de Concórdia
andricelirichit@gmail.com

Eliane Suely Everling Paim

Instituto Federal Catarinense de Concórdia
eliane.paim@ifc.edu.br

Eixo temático 3: Relato de experiências

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Neste texto, apresentamos um relato de experiência referente a uma prática desenvolvida no âmbito do Programa Residência Pedagógica em Matemática do Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia. Para tanto, o texto aqui exposto assim está organizado: em um primeiro momento, apresentamos os objetivos de trabalho, em um segundo momento os procedimentos metodológicos, e por fim, alguns resultados e considerações a partir do desenvolvimento da oficina que realizamos no segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do município de Concórdia.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, o Programa Residência Pedagógica pode ser compreendido como “uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica.” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018, p. 1). Ainda, de acordo com o Edital 06/2018,¹ as atividades referentes a Residência Pedagógica compreendem 440 horas em que, divididas da seguinte maneira: 60 horas são destinadas a ambientação escolar, 320 horas de imersão que contempla 100 de regência incluindo o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica, e 60 horas destinadas a escrita do relatório final, bem como avaliação e socialização das atividades.

¹ Maiores informações sobre o Edital da Residência Pedagógica podem ser encontrados em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 30 maio 2019.

Para além disso, o Programa Residência Pedagógica tem como objetivo aprimorar e aperfeiçoar os Estágios Supervisionados presentes nas licenciaturas. Ademais, o Projeto Institucional do IFC tem como premissa:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - IFCatarinense, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2018, p. 1).

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Residência Pedagógica são de fundamental importância no processo de formação inicial de professores, visto que busca estreitar a relação entre o preceptor na escola e professores do Instituto Federal Catarinense, de forma dinâmica e articulada.

Assim, neste texto, apresentamos aspectos relacionados ao desenvolvimento de uma Oficina realizada em uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública de Concórdia.

2 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DA OFICINA

Após o a ambientação realizada na escola partimos para as observações a fim de conhecer a turma escolhida para o desenvolvimento das atividades. Para Nodari (2012), a observação pode ser vista como ferramenta da prática pedagógica e está associada a inúmeras vantagens, dentre elas o fato de que os professores regentes e os estagiários, se beneficiam uns com as experiências dos outros. Além disso, as observações podem criar uma espécie de sistema de suporte na medida em que ao abranger o todo, tanto aspectos positivos quanto negativos da sala de aula poderão ser vivenciados. Cumpre ainda ressaltar, que as observações do ponto de vista do aluno não se resumem a uma avaliação da aula do professor, e sim, como um momento de aprender a partir da experiência do outro.

A partir da experiência da observação, foi possível percebermos a relação professor – aluno, aluno – professor e aluno – aluno, bem como as estratégias didáticas utilizadas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Este momento nos possibilitou um apanhado geral sobre as especificidades de cada aluno, levando em consideração as múltiplas inteligências e os diferentes tempos de aprendizagem.

Concluídas as observações, conversamos com a professora regente da turma a fim de determinar o tema a ser abordado na oficina. Definido o tema matriz, pelo critério de ser o conteúdo que a docente estava trabalhando com a turma. A partir de então, iniciamos a elaboração do planejamento da oficina que seria desenvolvida em 3 horas/aula. O planejamento pode ser definido como “[...] a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem.” (PILETTI, 2001, p. 73).

O processo de planejar nos possibilitou articular a teoria estudada no decorrer do curso com a prática, elencando momentos a serem trabalhados no período da oficina, por meio do uso de diferentes metodologias. Assim, o plano da oficina foi estruturado com base nos seguintes tópicos: objetivos, síntese do conceito, motivação, estratégias didáticas, recursos didáticos e atividade de avaliação.

Nosso principal objetivo para o Planejamento foi que os alunos pudessem compreender ou aprofundar alguns conceitos referentes as matrizes, a partir da utilização da criptografia, que pode ser definida como um conjunto de regras que visa codificar a informação de forma que só o emissor e o receptor consigam decifrá-la.

A aula iniciou com uma motivação que consistia em descobrir a mensagem constante em algumas matrizes. Trabalhar uma atividade envolvendo matrizes em uma outra perspectiva, que não só a de calcular alterou a dinâmica da aula e criou um cenário para investigação, na medida em que

As práticas de sala de aula baseadas num cenário para investigação diferem fortemente daquelas baseadas em exercício. A distinção entre elas pode ser combinada com uma distinção diferente, a que tem a ver com as “referências” que visam levar os estudantes a produzirem significados para os conceitos e atividades matemáticas. (SKOVSMOSE, 2000 p. 7).

Na sequência da aula, discutimos junto aos alunos alguns aspectos históricos referentes a criptografia. As compreensões sobre a aplicabilidade e importância da criptografia foram enriquecidas a partir do *trailer* do filme “O jogo da imitação”.²

A partir do debate, os alunos foram desafiados a trabalhar como criptógrafos, buscando codificar mensagens. Para tanto, precisaram utilizar-se de conceitos básicos referente ao estudo da Teoria de Matrizes, tais como: multiplicação e matriz inversa.

Na sequência, escrevemos uma matriz chave no quadro e solicitamos para que os alunos codificassem as matrizes da motivação inicial. No decorrer desta etapa, alguns alunos demonstraram dificuldades e foi necessário retomar o algoritmo da multiplicação. Com a matriz codificada, instigamos os alunos a pensarem qual procedimento poderia ser realizado para que, com a matriz codificada e a matriz chave, decodificassem a matriz, voltando a matriz inicial. Neste momento, mostrou-se necessário a retomada da matriz inversa, visto que para realizarmos a decodificação, se faz necessário multiplicar a matriz codificada pela inversa da matriz chave.

Após estes momentos, os alunos compreenderam o processo de codificar e decodificar uma mensagem. Para além disso, o domínio das técnicas referentes a multiplicação da matriz e a matriz inversa não se caracterizaram como um momento estanque na sala de aula e sim, se deram a partir da necessidade de utilização em um contexto prático.

Como último momento da oficina, os estudantes foram desafiados a elaborar uma frase, após transformá-la em uma matriz e na sequência enviar a uma dupla da turma. De posse da matriz, a outra dupla de estudantes utilizando a matriz chave, precisava decodificar a mensagem recebida, isto é, chegar na frase enviada pela outra dupla.

² O filme se passa durante a Segunda Guerra Mundial, em que um matemático constrói uma máquina para decodificar um enigma, descobrindo um ataque alemão antes de acontecer.

Este momento abordou uma questão aberta e, nos submeteu a situações que poderiam vir a acontecer sem estar sob o nosso controle. Entretanto, foi bastante interessante, visto que os estudantes precisavam utilizar de noções da Criptografia bem como apoiar-se em conceitos pilares das Matrizes, a saber: multiplicação e inversa, conforme mencionado.

Encerrando a Oficina, buscamos evidências sobre as atividades desenvolvidas no âmbito da oficina, a partir de um questionário. Este questionário buscava elementos tais como “O que você aprendeu hoje que não sabia?”

Por fim, foi entregue um questionário aos alunos com o intuito de coletarmos informações a respeito do nosso desempenho mediante a oficina. O retorno dos mesmos foi positivo, visto que eles relataram terem gostado das atividades propostas, já que elas estavam atreladas a um conceito presente no dia-a-dia e foram trabalhadas de forma dinâmica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o término das atividades que fazem parte do Programa de Residência Pedagógica, bem como do Estágio Supervisionado III de nossa instituição, é possível destacar a importância que estas têm na formação de professores já que, as mesmas nos inserem no âmbito escolar, proporcionando a construção de conhecimento acerca do mesmo.

A criptografia, abordagem utilizada para ensinar alguns conceitos de Matriz, se revelou muito instigante, já que criou um ambiente de aprendizagem no qual ofereceu novos recursos, que levaram os alunos a agirem e refletirem, oferecendo assim uma Educação Matemática de dimensão crítica.

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 79).

Assim, a prática pode ser aprimorada por meio da prática, se a mesma passar pelo processo de reflexão. O feedback dos alunos, o acompanhamento e suporte disponibilizado pelos coordenadores do Programa, juntamente com os preceptores deste, são peças fundamentais para orientação e melhoria, o que implica na formação de profissionais mais qualificados, que colaborarão com o cenário da educação pública do Brasil.

REFERÊNCIAS

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018.

IFCATARINENSE. **Projeto Institucional Programa De Residência Pedagógica**. 2018.

NODARI, J. I. ALMEIDA M. R. de. Refletindo Sobre a Agência Docente Através da Observação de Aulas. **Revista X**, v. 2, 2012.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, ano 14, n. 2, p. 77-88, 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>. Acesso em: 20 abr. 2017.

PILETTI, C. **Didática geral**. 23. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

SKOVSMOSE, O.; BARBOSA, J. C. Cenários para Investigação. **Revista Bolema**, São Paulo, v. 13, n. 14, 2000.

