

ISSN 2527-0656



II Congresso de Educação



**Currículo e Gestão na
Escola de Educação Básica**

ANAIS ELETRÔNICOS

18 e 19 de julho de 2019

Unoesc - São Miguel do Oeste

© 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 de Educação (2. : 2019 : 18 e 19 jul. : São Miguel do Oeste, SC).
Anais do II Congresso de Educação / Universidade do Oeste de Santa Catarina. – São Miguel de Oeste, SC: Editora Unoesc, 2019.
258 p. : il ; 30 cm

ISSN 2527-0656
Currículo e Gestão na Escola de Educação Básica.
Anais Eletrônicos
Inclui bibliografia

1. Educação básica – Congressos e convenções. 2. Currículo – Congressos e convenções. 3. Professores – Formação. 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

Conselho Editorial

Fabio Lazzarotti
Tiago de Matia
Andréa Jaqueline Prates Ribeiro
Jovani Antônio Steffani
Lisandra Antunes de Oliveira
Marilda Pasqual Schneider
Claudio Luiz Orço
leda Margarete Oro

Silvio Santos Junior
Carlos Luiz Strapazzon
Wilson Antônio Steinmetz
Maria Rita Chaves Nogueira
Marconi Januário
Marcieli Maccari
Daniele Cristine Beuron

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
--------------------	---

EIXO 1 - CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BNCC: EDUCAÇÃO INFANTIL	13
-------------------------------	----

CASTORIADIS - O ENSINAR E O APRENDER HOJE.....	17
--	----

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS.....	21
---	----

ESPECIFICIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
---	----

JOGOS PEDAGÓGICOS COMO POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	27
--	----

JOVENS, ADULTOS E IDOSOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A FORMAÇÃO DOCENTE E O APRIMORAMENTO DO FAZER PEDAGÓGICO	31
---	----

METODOLOGIAS ATIVAS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA	33
--	----

OS SABERES DOCENTES: UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES EM ATIVIDADES FORMATIVAS	35
---	----

PRODUÇÃO DE BRINQUEDOS/JOGOS COM MATERIAL ALTERNATIVO E SUCATA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	37
--	----

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: NORTES DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA.....	41
--	----

EIXO 2 - GESTÃO ESCOLAR

AVALIAÇÃO DO PERFIL DO INGRESSANTE DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – CAMPUS DE SÃO MIGUEL DO OESTE.....	49
AVALIAÇÃO DO PERFIL DO INGRESSANTE DO CURSO DE FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – SÃO MIGUEL DO OESTE	51
EDUCAÇÃO E ESCOLA EM TEMPOS NEOLIBERAIS	53
ENTRE A CASA E A ESCOLA: (DES)CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.....	57
ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA E APRENDIZAGENS NA ESCOLA.....	61
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	65
GESTÃO ESCOLAR: PARTICIPAÇÃO E COMPROMETIMENTO	69
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM DEBATE SOBRE DEMOCRACIA	71
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ARTICULADO ENTRE KOSIK E BOURDIEU	73
MOTIVOS QUE LEVARAM ACADÊMICOS INGRESSANTES ESCOLHER O CURSO DE FARMÁCIA DA UNOESC - SMO	75
REFORMAS DO ESTADO: O LUGAR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	77

EIXO 3 - EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA PERSPECTIVA DE CIDADE EDUCADORA.....	83
A CONSTRUÇÃO DE REGRAS E LIMITES PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ.....	85
A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	87

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	89
A POBREZA DE EXPERIÊNCIAS NA VIDA DA INFÂNCIA.....	91
ABORDAGEM PIKLER: A ESSÊNCIA DO OLHAR, DO FALAR E DO TOQUE NO CUIDADO DE BEBÊS	93
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ESTRATÉGIAS LITERARIAS PARA A POTENCIALIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	97
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: POSSIBILIDADES PARA A CIDADANIA.....	99
ATIVIDADES RECREATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	103
AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO NO PERCURSO FORMATIVO DOS ALUNOS DA TERCEIRA IDADE	109
CIRCUITO DO BASQUETEBOL COM O JOGO DA VELHA	111
CIRCUITO MOTOR DO ESPORTE HANDEBOL.....	115
ESPORTE DA ESCOLA E ESPORTE NA ESCOLA: MODELO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	119
GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUANCIA DIDÁTICA.....	121
OBEDUC: POTENCIALIZA AÇÕES INTERDISCIPLINARES NA EMEIEF MARECHAL ARTHUR DA COSTA E SILVA	123
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA APRENDIZAGENS MATEMÁTICAS	127
PROJETO “RECREIO DIRIGIDO” NA ESCOLA	129
REFERENCIAL DE QUALIDADE LEGITIMADA PELA AVALIAÇÃO DO IDEB NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO SEBASTIÃO	133
SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS QUE CONTRIBUEM PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE, AUTONOMIA E A CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA.....	137
TRABALHANDO A MATEMÁTICA DE FORMA LÚDICA	139

TRABALHANDO AS REGRAS DO VOLEIBOL COM ALUNOS DO 4º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO MIGUEL DO OESTE-SC.....	141
---	-----

EIXO 4 - EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A DIVERSIDADE.....	145
ALFABETIZAÇÃO DE AUTISTAS: ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM AUTISMO	147
APRENDIZAGEM DA PESSOA IDOSA ATRAVÉS DA ESPIRITUALIDADE E RELIGIOSIDADE	151
CORPO COMUNAL: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E DIVERSIDADE	155
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	157
MELHORIAS NO ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL ATRAVÉS DE PRÁTICAS DOCENTES INOVADORAS.....	161
MUTISMO SELETIVO: A ESCOLA E A RELAÇÃO COM O OUTRO.....	165
NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO OESTE DE SANTA CATARINA.....	169
O LUGAR DOS JOVENS NOS CURRÍCULOS	171
PLANEJAMENTO INCLUSIVO: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	175

EIXO 5 - EDUCAÇÃO E SAÚDE

ASSOCIAÇÃO ENTRE A IMAGEM CORPORAL E O PERCENTUAL DE GORDURA EM ADOLESCENTES DE AMBOS OS SEXOS	179
ESTILO DE VIDA DE ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE BELMONTE, SANTA CATARINA.....	183

ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO EM SAÚDE COM IMPLEMENTAÇÃO DE UM GRUPO DE GESTANTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	187
ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DA SAÚDE COM GRUPOS DE GESTANTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	191
GRUPO DE SAÚDE MENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	195
IMPLEMENTANDO HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	197
JOVENS MULTIPLICADORES – SAÚDE E ESCOLA.....	201
METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO APRENDIZAGEM NO CURSO DE ENGENHARIA QUÍMICA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	205
PLANEJAMENTO DE UMA INICIATIVA DE EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR PARA A PREVENÇÃO À DROGADIÇÃO NAS FASES INICIAIS NOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE EM TODOS OS CAMPI DA UNOESC.....	209
RESPOSTAS FISIOLÓGICAS DA PRESSÃO ARTERIAL ANTES E APÓS UMA SESSÃO DE EXERCÍCIO AERÓBIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	213
SISTEMA CARDIOVASCULAR: COMPREENDENDO AS RESPOSTAS FISIOLÓGICAS DA FREQUÊNCIA CARDÍACA.....	215
VANTAGENS NA EXECUÇÃO DE DUAS METODOLOGIAS ATIVAS DE FORMA CONCOMITANTE.....	219

EIXO 6 - EDUCAÇÃO E AMBIENTE

CONCEPÇÕES SOBRE SERPENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: SENSIBILIZAÇÃO EM UM GRUPO DE ESCOTEIROS.....	225
EFEITOS DE AÇÕES INTERSETORIAIS NO ENFRENTAMENTO DE DOENÇAS: RELATO SOBRE A DENGUE.....	229

EIXO 7 - EDUCAÇÃO E AMBIENTE

CURRÍCULO E TECNOLOGIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	235
GEOOK: RA COMO SUPORTE NA CONSTRUÇÃO DE LIVROS INTERATIVOS PARA DISCIPLINAS DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL	239
LIBRÁTICA: WEBAPP AMBIENTE LÚDICO PARA AUXILIAR NO APRENDIZADO DA MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS SURDAS.....	243
MYDAPTIVE: PLATAFORMA PARA AVALIAÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS, COMO SUPORTE AO ENSINO ADAPTATIVO	249
PROINFO E O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NA CULTURA DIGITAL: INICIATIVAS DE POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	253
STORYFRIEND: FERRAMENTA WEB COM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PARA INTEGRAÇÃO ENTRE CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES.....	255

APRESENTAÇÃO

O II Congresso de Educação – **Currículo e Gestão na Escola de Educação Básica** – é promovido pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Campus de São Miguel do Oeste. A primeira edição do Congresso ocorreu em 2017 e abordou o tema *Escola e Educação em Tempos de Mudança*.

O evento tem por objetivo promover espaços de reflexão sobre currículo e gestão. Apesar de estarem situadas em áreas distintas do conhecimento educacional, a ligação entre elas se concretiza no discurso e na prática dos contextos escolares da Educação Básica. Estudiosos da área alertam que para implementar um currículo por competências, como proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), será necessária a incorporação de mudanças nos vários âmbitos da escola. Neste sentido, a gestão escolar colabora para desenvolver competências gerais e o que pode ser modificado na infraestrutura, nos aspectos culturais, nas práticas e projetos.

A intenção de estreitar espaços de diálogo entre alunos, professores da Universidade de todas as áreas do conhecimento, Coordenadores de Curso das Universidades, professores das rede municipal e estadual de ensino, além de pesquisadores dos diversos eixos temáticos conferem um caráter ainda mais interdisciplinar ao Congresso.

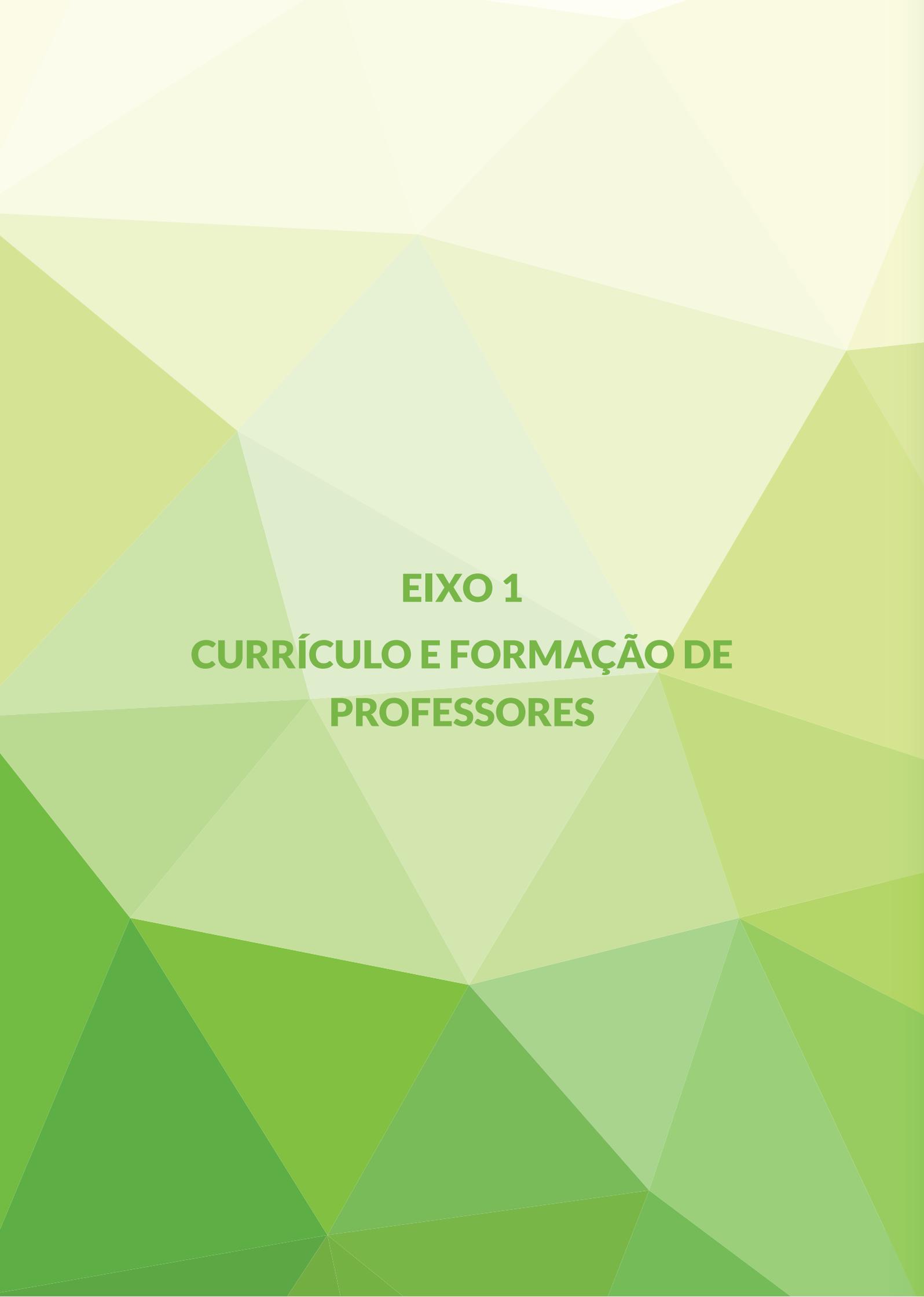
O evento, organizado a partir de Eixos Temáticos, em especial quanto à disposição das publicações e suas apresentações tem como objetivos principais:

- Oportunizar situações de estudo acerca de temas emergentes na escola contemporânea, como Base Nacional Comum Curricular e Gestão Educacional e Pedagógica, a fim de pensar ações que viabilizem projetos educacionais de excelência.
- Incentivar a divulgação das reflexões e práticas docentes a partir da socialização das produções de materiais de pesquisa, pedagógicos entre outros.

A quantidade e a diversidade de trabalhos submetidos para publicação nesta segunda edição do congresso evidenciam a contemporaneidade do tema proposto, além da urgência de discussões ampliadas neste momento da história educacional.

Um evento desta dimensão não ocorre sem a construção coletiva: de várias pessoas e instituições. Assim, o agradecimento é especial aos professores que compuseram a Comissões deste evento, aos estudantes da universidade, que sempre apoiam e participam das atividades “deles para eles”. Agradecemos também ao apoio Institucional da UNOESC e da Fapesc.

Prof.^a Dra. Carmen Ângela Lazarotto
Comissão Geral e Científica



EIXO 1
CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

BNCC: EDUCAÇÃO INFANTIL

DILKIN, Gabriela (Unoesc) gabrieladilkin.gd@gmail.com

GARLET, Dilse Brancher (UnC) dilsebg@gmail.com

Eixo temático 1: Currículo e Formação de Professores

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Mostrar-se-á, a partir do exercício analítico e reflexivo, com contribuições da prática, como ocorre a execução da BNCC-EI nas escolas municipais regionais, observando as possibilidades e desafios inerentes a esta nova organização curricular.

Palavras-chave: BNCC-EI. Educação. Possibilidades e Desafios.

1 INTRODUÇÃO

Esta produção textual buscou articular o discutido durante o componente curricular BNCC: Educação Infantil e os documentos orientadores: Base Nacional Comum Curricular - Educação Infantil (BNCC-EI), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e alguns artigos encaminhados para estudo, além da atividade prática com uma professora da etapa inicial da Educação Básica.

A produção textual desenvolveu-se a partir de um diálogo com uma professora de Educação Infantil da rede municipal de educação de São Miguel do Oeste. Além do diálogo, foram levantadas reflexões utilizando documentos importantes em relação a esta etapa da Educação Básica, com enfoque em um documento, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, procurando articular a prática e a teoria, priorizando uma realidade regional.

O diálogo organizou-se no ambiente escolar da professora, em seu momento de planejamento, foi uma conversa espontânea em que as pesquisadoras da Pós Graduação lato-sensu em Fundamentos e Organização Curricular direcionaram as reflexões a temática da BNCC - EI.

2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo assim, uma relevância imensurável no processo de ensino e aprendizagem do ser humano.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil foram os primeiros documentos que nortearam o trabalho na Educação Infantil, desde então a criança passa a ser considerada sujeito de sua aprendizagem e desenvolvimento.

Não muito longe surge a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. A BNCC-EI leva em consideração os direitos de aprendizagem da criança e traz os campos de experiência como

uma oportunidade de organização do currículo, no sentido de desmistificar as práticas de escolarização e assistencialismo, por muito tempo visto como papel da Educação Infantil.

Na perspectiva que a BNCC-EI propõe, organizou-se o diálogo com uma professora atuante na educação infantil.

Ao iniciar o diálogo a professora logo apresentou os direitos de aprendizagens, afirmando que a BNCC reforça que a criança é o centro, é a partir dela que devemos desenvolver nosso planejamento, nos baseando nos seus direitos de aprendizagens para alcançar bons resultados, respeitando a faixa etária e trabalhando os campos de experiências. Considerar os Campos de Experiência e construir um currículo para as turmas de educação infantil, demanda muito conhecimento para articular as experiências, vivências e saberes que as crianças têm, ainda, “o currículo precisa oferecer experiências que contribuam positivamente para o desenvolvimento físico, afetivo, social, linguístico e cognitivo das crianças.” (BARBOSA; CRUZ; FOCHI; OLIVEIRA, 2016, p. 17). Assim, em diálogo com a professora, percebeu-se a preocupação relacionada ao desafio encontrado a partir do trabalho, no qual ela expressa que é necessário ser mais observador, ver a criança no individual quando se vai planejar e aplicar uma atividade, refletir sobre os direitos e os campos de experiências.

Em relação às possibilidades, ela entende que são amplas, desde as atividades de rotina, quanto as planejadas para um momento diferenciado para a turma.

Dentro dessas possibilidades pediu-se a professora apresentou uma proposta pedagógica que atende os direitos de aprendizagem e os campos de experiências, “A Descoberta dos Celofanes”.

Observou-se que elementos originários dos campos de experiências permitindo o diálogo entre dois ou mais campos de experiências.

A professora ainda crê que, com o decorrer dos planejamentos e com a Base sendo estudada, que a implantação será tranquila, pois os campos de experiências e os direitos já estão sendo trabalhados, já fazem parte da rotina da creche.

Por fim, entendeu-se que a Educação Infantil, em relação a Base Nacional, se encontra desenvolvida e também está em um processo crescente para atender ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças desta importante etapa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação a BNCC-EI, a organização desta etapa está desenvolvida a partir dos direitos de aprendizagens e dos campos de experiências, com objetivos direcionados a cada faixa etária. Sabendo disso, procurou-se refletir como isso dar-se-á na prática, por meio de um diálogo com uma profissional da educação infantil da rede pública.

A partir do diálogo e das leituras desenvolvidas percebeu-se que a Educação Infantil, em relação a Base, é uma etapa encaminhada, em virtude do trabalho ser organizado a partir de vivências proporcionadas para as crianças, vivências essas que procuram oportunizar os direitos de brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se e também o conhecimento científico para essa etapa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?** Debates em ação, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. ISSN 2175-6600.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. [S. l.: s. n.], 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** [S. l.: s. n.], 2017.

CASTORIADIS - O ENSINAR E O APRENDER HOJE

JUNGES, Claudete Teresinha (UNIJUI) claudetejunges@yahoo.com.br

Eixo temático 1: Currículo e Formação de Professores

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Este estudo, realizado com metodologia quantitativa bibliográfica, tem o objetivo de refletir sobre o ensinar e o aprender, a partir de conceitos apresentados nas obras de Cornelius Castoriadis.

Palavras-chave: Castoriadis. Ensinar. Aprender

1 INTRODUÇÃO

O estudo, contempla características da obra de Castoriadis, que se relacionam com o modo de pensar teoricamente as questões relacionadas ao imaginário e educação. Objetiva-se, através deste estudo, a proposição de um ensino que considere os principais conceitos trabalhados por Castoriadis em sua vida, como um autor comprometido profundamente com a transformação social, a partir da autonomia e democracia. Para a construção desta pesquisa, utilizou-se uma abordagem metodológica hermenêutico qualitativa e de caráter teórico.

2 DESENVOLVIMENTO

Cornelius Castoriadis publicou muitas obras, em que trabalha conceitos fundamentais que podem ser observados para pensarmos a educação atualmente *A instituição imaginária da sociedade*, escrita no ano de 1975. Entre os anos de 1978 a 1997 foram publicadas 6 edições das obras *As encruzilhadas do Labirinto*, nos quais trabalhou os conceitos de conhecimento e construção da democracia, autocriação do homem e a relação racionalidade e imaginação.

Entre os anos de 1982 a 1986, se dedica a estudar as ideias presentes na Grécia Antiga, em busca de raízes de um projeto de autonomia. Os seminários que realizou na École des Hautes Études em Ciências Sociais (Escola de Estudos Superiores em Ciências Sociais) entre os anos de 1986 e 1987 foram organizados e publicados postumamente na obra *Sujeito e verdade no mundo social histórico* (2007). Nesta obra encontraremos reflexões sobre o sujeito, criação social-histórica da verdade.

No intuito de relacionar os principais conceitos desenvolvidos por Castoriadis ao ensinar e aprender, vamos desenvolver alguns deles a partir de agora no texto a fim de poder realizar esta interrelação.

O autor ao se referir à **instituição** enfatiza o que está posto na sociedade, compreende um conceito transitório – em se fazer. A concepção do **social-histórico** demonstra que, somos constituídos, mas não somos limitados por ele. A **autonomia** do sujeito possibilita ao sujeito o poder de criação individual e coletiva. É autônomo aquele que dá a si mesmo suas próprias leis. O conceito de **Democracia**, para o autor, está ligado à possibilidade de cada um exercer o poder para se manifestar de maneira igual.

O **imaginário** é, para Castoriadis, o que nos diferencia dos outros animais, a pessoa humana, só foi possível pelas significações imaginárias que foram sendo atribuídas aos outros seres, à vida e à natureza. O conceito de **Criação** para o autor, refere-se à potencialidade das coletividades humanas de impulsionar frestas de novidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de Castoriadis, cabe à escola, a tarefa primordial de conhecer com os estudantes a tradição, valorizando tudo o que a humanidade construiu antes da nossa chegada. Vivenciar atividades, em que os sujeitos se percebam participantes de um determinado período histórico-social, com um imaginário social que os constitui, mas que não é determinístico do ser. A instituição escolar é um local de investimento narcísico no sujeito, com reconhecimento da importância de cada um para uma vida psíquica saudável. Ali é um espaço importante para empreender ações em que o sujeito se perceba coadjuvante na construção das leis, da democracia e de um mundo comum.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução: Guy Reynaud. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto I**. Tradução: Carmen Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto II – Os domínios do homem**. Tradução: José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto III – O mundo fragmentado**. Tradução: Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do Labirinto IV – A ascensão da insignificância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto V. Feito e a ser feito**. Tradução: Lílian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável. As encruzilhadas do labirinto VI.** Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico.** Edição e apresentação: Enrique Escolar e Pascal Vernay. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

LÓDI, Emeline Dias (UFFS) emelinedias@hotmail.com

SKOREK, Cenira Rosa Cechin (UFFS) ceniracechin@hotmail.com

SANCEVERINO, Adriana Regina (UFFS) adrianarsanceverino@gmail.com

Eixo temático 1: Currículo e Formação de Professores

Financiamento: Universidade Federal da Fronteira Sul

RESUMO

O presente ensaio estabelece uma reflexão sobre currículo e formação de professores (as) da EJA. A metodologia utilizada é pesquisa bibliográfica. Objetivamos contribuir para o debate acerca da formação docente que atenda as especificidades da EJA como requisito fundamental para efetivação de um currículo mais inclusivo e democrático para essa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Currículo. Formação de Professores(as). Educação de Jovens e Adultos.

1 INTRODUÇÃO

Discorrer sobre a articulação entre currículo e formação de professores (as) da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), neste ensaio, emergiu das reflexões promovidas no componente curricular Teorias do Currículo, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus Erechim/RS*.

Diversas são as concepções em torno de currículo, para Moreira e Candau (2007) currículo são as experiências formativas que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção de identidades, assim, podemos dizer que para além do conhecimento que perpassa o currículo devemos pensá-lo como elemento formador de identidades.

Por conseguinte, destacamos a importância dos currículos de EJA observarem a especificidade deste público que em virtude de sua experiência de vida possui percepções singulares sobre a realidade do mundo. Isto posto, não podemos compreender o público da EJA como quem busca apenas escolarização, é indispensável reconhecer os aspectos sociais, políticos e culturais e, sobretudo valorizar a história de vida desses sujeitos.

Nesta mesma perspectiva, Capucho (2012, p. 77) pondera que: “Reconhecer o lugar de onde se fala e a trajetória de vida desses sujeitos são relevantes para o início de qualquer prática em EJA.” Todavia, reiteramos que a formação docente é condição primordial para a efetivação de uma prática pedagógica que de fato valorize os (as) educandos (as) da EJA.

Metodologicamente este ensaio caracteriza-se por ser um estudo bibliográfico, onde dialogamos com autores (as) que permitem compreendermos o que é currículo, sua relação com

a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a relevância da formação dos (as) professores (as) para atender as demandas dessa modalidade de ensino.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DA EJA

Somente uma formação crítica aos (as) professores (as) permitirá a efetivação de um currículo diferenciado na EJA, nesta mesma perspectiva Moll (2004, p. 17) assevera que “Fazer-se professor de adultos implica disposição para aproximações que permanentemente transitam entre saberes constituídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes e saberes vivenciais que podem ser legitimados no reencontro com o espaço escolar.”

Destarte são essenciais políticas públicas educacionais que invistam na formação dos (as) professores (as) que atuam na EJA, a fim de que estes (as) promovam experiências pedagógicas que admitam os (as) educandos (as) como protagonistas da sua aprendizagem. Para Paiva (2015) a formação dos (as) profissionais de EJA é requisito fundamental, ademais evidencia a necessidade de criarem-se espaços para este fim nos sistemas, nas universidades e nas instituições formadoras.

Ressaltamos ainda a necessidade de uma formação docente sensível à escuta, pois é na relação dialógica que os sujeitos compreendem a realidade do mundo. Corroboramos com Sanceverino (2016, p. 459) acerca da relevância da cultura do diálogo na EJA, pois: “São as experiências de aprendizagem mediadas pelo diálogo que possibilitam aos (as) alunos (as) a preparação para a captação do mundo, para que eles (as) compreendam a realidade que os (as) cerca e possam intervir nela, superando assim a situação de meros espectadores.”

Portanto, uma prática curricular consistente na EJA demanda adequada formação de professores (as), com o intuito de que possam, através do processo de reflexão, valorizar os saberes dos (as) educandos (as) como produto das relações sociais que se dão por meio de um processo de ressignificação de experiências tecidas coletivamente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o principal desafio ao pensar o currículo na EJA é de como incluir as particularidades do seu público. Todavia, reconhecer a multiplicidades de seus sujeitos é um dever da educação para com as pessoas jovens e adultas que tiveram sua identidade ignorada historicamente pelos currículos.

Ademais, concluímos que o currículo pensado para EJA precisa ser consoante com a realidade dos (as) educandos (as). Nesse sentido deve respeitar a diversidade dos sujeitos, e, sobretudo garantir aos (as) educandos (as) aprendizagens significativas. Além do mais, apontamos a formação dos (as) professores (as) que atuam na EJA como requisito para efetivação de um currículo que de fato promova a emancipação política, cultural e social dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. Coleção Educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Educação de Jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 169-184.

PAIVA, Jane. De parangolés e giros na EJA. *In*: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina. **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. p. 17-24.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 455-475, 2016.

ESPECIFICIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PERONDI, Marisete Maihack (Unoesc) mariseteperondi@hotmail.com

FELDKERCHER, Nadiane (Unoesc) nadianef@gmail.com

Eixo temático 1: Currículo e Formação de Professores

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Nesse trabalho objetivamos apresentar e discutir algumas especificidades da docência na educação infantil, tomando como base um aporte teórico sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto.

Palavras-chave: Docência. Prática pedagógica. Educação infantil.

A prática pedagógica das professoras de crianças pequenas é, em alguns aspectos, similar ao trabalho das professoras atuantes em outros níveis de ensino, mas é singular em muitos outros aspectos, como, por exemplo, nos concernentes ao conhecimento das fases das crianças, ao cuidar e ao brincar. Nesse trabalho, a partir de uma revisão bibliográfica, buscamos apresentar e discutir algumas especificidades da docência na educação infantil.

São eixos da educação infantil o cuidar e educar as crianças. Cerisara (1996) observa que a formação e a atuação dos profissionais da educação infantil requer uma aproximação aos universos infantis, sobretudo uma consciência profissional de valorização das práticas pedagógicas que envolvam em conjunto o cuidar e educar para além do saber-fazer.

As práticas pedagógicas das professoras de educação infantil exigem um olhar atento para as crianças, um pensar sobre e com elas para, por fim, decidir o que e como fazer. Essas ações devem ser planejadas levando em consideração os espaços, os tempos e os desejos e necessidades dos educandos. As especificidades das crianças, a compreensão e percepção de suas demandas devem ser o foco do trabalho da professora que com elas atua, sendo valorizadas nas práticas educativas, nos momentos do brincar e nas situações dos cuidados.

A prática pedagógica com crianças pequenas requer que as professoras as compreendam, observem-nas e escutem-nas em suas múltiplas “falas”, acompanhem o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, a professora de educação infantil deve estar atenta ao progresso de todas as crianças, conhecendo o que é específico de cada idade, o que a criança é capaz de realizar sozinha e em que ela precisa de ajuda.

Kramer (1999) sugere que a professor de educação infantil valorize em seu fazer docente a capacidade de criação, imaginação e fantasia das crianças. Assim, essa docente deve entender e conhecer como as crianças brincam, como se organizam e o que inventam a partir das brincadeiras para, a partir disso, promover o desenvolvimento integral delas.

Barbosa (2010, p. 22) nos ajuda a perceber a especificidade da educação infantil ao destacar que ela “está ligada ao processo de constituição da criança como ser humano: afeto, socialização, brincar, expressão linguagem, fantasia, movimentos, enfim suas múltiplas formas de se expressar e suas relações sociais e interpessoais com o mundo.”

De outra forma, Kramer (2005) observa que uma das funções da professora que trabalha com crianças pequenas é acolhê-las como cidadãs de pequena idade, construindo alternativas diversas de socialização para todas, oferecendo espaços para as crianças nas suas instituições. A autora também alerta que o papel dessa profissional é oferecer às crianças um atendimento que integre os aspectos físicos, cognitivos, linguísticos, afetivos e sociais, compreendendo que elas são seres indivisíveis (KRAMER, 2005).

Nessas poucas linhas não esgotamos a apresentação e discussões sobre as especificidades da docência na educação infantil. De toda forma, podemos afirmar, pelo conjunto dos apontamentos, que a professora da educação infantil é aquela que está próxima as crianças, observando e registrando aspectos de suas aprendizagens e de seus desenvolvimentos e, a partir disso, refletindo sobre suas ações. Deve-se lembrar que o centro da docência da educação infantil é a criança. E, desta forma, espera-se que a professora de educação infantil acolha e desafie as crianças para que elas participem de um processo de socialização e formação. Para tal, a professora precisa observar, realizar intervenções, avaliar e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e às particularidades de cada uma delas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As especificidades da ação pedagógica com bebês. 2010. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta pública sobre as orientações curriculares nacionais da educação infantil**. Brasília, DF, 2010.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.

KRAMER, Sônia. **O papel social da educação infantil**. [S. l.: s. n.], 1999. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/62834809/O-papel-social-da-educacao-infantil-Sonia-Kramer>. Acesso em: 28 abr. 2019.

JOGOS PEDAGÓGICOS COMO POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

MOSQUEN, Maria Helena Romani (Unoesc) maria.mosquen@ifsc.edu.br

MARCOM, Jacinta Lucia Rizzi (Unochapecó) jacinta.marcom@ifsc.edu.br

MASCARELO, Idianes Tereza (UPF) idianes.mascarelo@ifsc.edu.br

BINDER, Nilza Felin (Unoesc) ceefpaulohenriquepissaia@gmail.com

TIBOLA, Fabiana Heinrich (Unoesc) ceiefgetuliovargas@gmail.com

Eixo temático 1: Currículo e Formação de Professores

Financiamento: IFSC

RESUMO

Relata-se a experiência de formação docente através do projeto de extensão do IFSC – Câmpus SMOESTE intitulado: A construção do conhecimento com jogos escolares, participaram vários professores do Centro Educacional do Ensino Fundamental de Paulo Henrique Pissaia, Descanso/SC.

Palavras-chave: Jogos pedagógicos. Construção do Conhecimento. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei nº 11.892/2008 e em articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Santa Catarina, os Institutos Federais têm por finalidade “qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino.” Contribuindo para geração, difusão e aplicação do conhecimento e inovação, bem como para o desenvolvimento socioeconômico e cultural, apresentamos nesse artigo, resultados de um projeto de extensão denominado “A construção do conhecimento com o uso de jogos escolares”. Nessa direção buscamos discutir o exercício da profissão docente e sua relação intrínseca com construção dos saberes em sala de aula através da ludicidade.

2 DESENVOLVIMENTO

Discutir a atuação docente nas salas de aula da Educação Infantil e Ensino Fundamental implica em refletir sobre a práxis educativa. Nesse sentido, a ação docente, concebida na sua não neutralidade implica na atuação de forma crítica e consciente, a intencionalidade da prática educativa concebe que os saberes estão em processo permanente de construção e que os professores são sujeitos transformadores e transformados pelo processo dialético presente no ato de educar.

A intencionalidade da prática educativa possui relevância imprescindível visto que os conhecimentos produzidos carregam consigo visões de mundo, bem como a possibilidade de intervir no meio social em que os educandos estão inseridos,

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional, como também sua trajetória profissional estará marcada pela sua identidade e vida social, ou seja, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas ideias, suas funções, seus interesses etc. (TARDIF, 2012, p. 56).

O fazer-se docente transpassa o campo da simples aquisição do conhecimento, pensar sobre o conhecimento construído na ação implica em resgatar a identidade daquele que ensina, para tanto é desse refletir sobre a ação que permite o professor a possibilidade de se conscientizarem pela escolha de práticas educativas provocativas, que despertem o sabor pelo saber.

Assim, o papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem, de forma que o jogo seja trazido para dentro da escola como possibilidade de pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma e consciente. Neste sentido, descrevemos abaixo a experiência da Professora Nilza Felin Binder, do Centro Educacional do Ensino Fundamental de Paulo Henrique Pissaia, que desenvolveu atividades com jogos na turma: 4º, 2º e 3º ano, relata que: Todo processo de aprendizagem requer um bom planejamento. E para isso, o estudo na matemática, quanto na alfabetização no ensino fundamental, e fora dela se dá a importância de agregar os conteúdos matemáticos, tanto teóricos como prático. E assim acontece a compreensão e a memorização do que se está sendo repassado e que chega ao conhecimento esperado pelo professor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que os docentes podem ser concebidos como aqueles profissionais que portam um conjunto de saberes e são capazes de produzir espaços privilegiados de aprendizagem. Concebidos como sujeitos em permanente construção, a formação continuada possui relevância fundamental no processo de reflexão sobre a prática educativa visto que, marcada pelo não determinismo implica em repensar as metodologias utilizadas como ferramentas na construção dos conhecimentos em sala de aula. A pedagogia das práxis possibilita a construção e reconstrução dos sujeitos nela envolvidos, para Freire, “Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 22), é preciso reconhecer a importância de se desenvolver práticas instigantes de se promover o processo de ensino e aprendizagem. O professor, sendo concebido como responsável pelo desenvolvimento da educação formal deve buscar pela atualização constante de sua formação, refletindo sobre seus saberes e que fazeres realiza em seu cotidiano pedagógico. Retoma-se o conceito de concepção de inacabamento discutido por Paulo Freire, visto que não há verdades absolutas quando se trata de conceitos teóricos,

pensar e repensar a prática pedagógica torna-se um exercício constante necessário para a qualificação do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

JOVENS, ADULTOS E IDOSOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A FORMAÇÃO DOCENTE E O APRIMORAMENTO DO FAZER PEDAGÓGICO

ZATTI, Tanara Terezinha Fogaça (UFFS) tanaratf@hotmail.com

SANCEVERINO, Adriana Regina (UFFS) adrianarsanceverino@gmail.com

Eixo temático 1: Currículo e Formação de Professores

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Este trabalho emerge das reflexões empreendidas na dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus Erechim/RS*. A pesquisa problematizou como as ações e práticas pedagógicas pensadas para as pessoas com deficiência intelectual jovens, adultas e idosas poderiam ser aprimoradas na instituição especializada. Caracterizou-se como um estudo de abordagem qualitativa, contextualizada na perspectiva da pesquisa-ação.

Palavras-chave: Formação continuada. Pesquisa-ação. Autoria docente.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa-ação realizada com profissionais de uma instituição especializada que atende pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência intelectual gerou um processo de intervenção que propôs ações pensadas para os três segmentos definidos como prioritários pelo grupo. Neste ensaio, relacionam-se as ações pensadas e propostas pelos profissionais da educação para a qualificação de seu fazer pedagógico.

2 AUTORIA DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES A TRANSFORMAÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO

Para Thiollent (1996), a pesquisa ação pode ser vista como forma de engajamento sócio-político a serviço de uma causa. Assim, a pesquisa evidenciou o estabelecimento de diálogos e momentos de escuta atenta dos sujeitos da pesquisa, a fim de alicerçar em uma relação horizontalizada de constituição de conhecimentos, a promoção de espaços e reflexões necessárias à transformação da mesma. Em seminários com a equipe, elencou-se a transformação de algumas práticas, a estruturação de novos olhares quanto ao processo pedagógico e a proposta de intervenção.

As ações foram estruturadas ao longo da pesquisa em três aspectos, considerados pelos sujeitos da pesquisa, como prioritários e pensadas para os três segmentos: família, pessoas com deficiência intelectual e profissionais da educação.

Arroyo (2013) relaciona à questão da autoria docente, alertando para a asfixia controladora que freia as ousadias de autoria dos profissionais, reafirma a necessidade de um movimento docente de resistência e ações de fortalecimento da identidade docente.

Compreendendo a relevância desse pensamento para a constituição de um novo movimento, o grupo de profissionais, sujeitos da pesquisa enfatizaram o sentimento de autoria, por meio do qual, perceberam-se agentes de sua prática, refletiram a necessidade de organização de um percurso formativo contínuo construído coletivamente a partir da realidade vivenciada. As ações pensadas pelo grupo revelaram o comprometimento com sua própria formação como elemento para a transformação do próprio fazer pedagógico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações propostas e desenvolvidas, em sua aparente simplicidade, dialogam com o compromisso ético e social dos profissionais da educação, na constituição de práticas que contemplem e respeitem a individualidade, as reais vontades e necessidades, as prerrogativas de autonomia e independência, bem como, a complexidade das relações socioculturais vivenciadas pelas pessoas com deficiência e suas famílias.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

METODOLOGIAS ATIVAS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

COUTO, Márcia Elena Pinto (Unoesc) marciacouto@unochapeco.edu.br

PICININ, Elisandra (Unoesc) 176169@upf.br

Eixo temático 1: Currículo e Formação de Professores

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Desenvolvimento de Oficina sobre Metodologias Ativas, como contribuição para o processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Básica para professores de Maravilha-SC/2019. Objetivando a reflexão da prática pedagógica com metodologias inovadoras.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Formação. Inovação.

1 INTRODUÇÃO

Os tempos mudaram e estamos diante de um modelo de projeto educacional revolucionário, a Educação no Brasil exige a criação de uma prática pedagógica mais reflexiva e ativa para romper com o modelo tradicional, em que a aprendizagem era fragmentada e reducionista.

Vemos que a antiga fórmula mágica já não funciona e notamos a necessidade de inovar, pois hoje, a escola apresenta grandes dificuldades em atrair o estudante, devido a isso precisamos repensar nossas técnicas de ensino.

O projeto objetivou proporcionar momentos de estudos sobre as Metodologias Ativas, reconhecendo-as como suporte qualitativo no contexto de sala de aula.

Realizou-se oficina teórica-prática, para 15 professores da rede pública de Maravilha/SC/2019.

2 DESENVOLVIMENTO

Temos a favor o mundo da tecnologia e informação, que contribuem para o processo de ensino aprendizagem, cabendo a nós professores utilizá-la no ambiente escolar a fim de formar cidadão com saberes indispensáveis para a sua inserção na sociedade, levando o aluno a compreender a realidade de que faz parte, situar-se nela, interpretá-la e contribuir para essa transformação.

Na utilização das metodologias ativas, o professor precisa avaliar sua prática, assumindo postura investigativa, a fim de reconhecer problemas e propor soluções. Pois ele não sabe quais são os problemas e as soluções que irão surgir no decorrer de cada aula, precisando muitas vezes construir momentaneamente sua prática.

A formação continuada não pode ser considerada como solução para a educação. Entretanto, é fator imprescindível e necessário para o crescimento dos professores, fonte de motivação, o que contribui para o aperfeiçoamento em suas aulas.

Entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se a disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência. (CARVALHO, 2007, p. 6).

Percebe-se que a utilização de uma tendência metodológica de ensino adequada nos processos de ensino e de aprendizagem pode contribuir para que os professores e alunos vivenciem uma forma diferente e mais prazerosa de ensinar e aprender.

A oficina trouxe aos professores, oportunidade de conhecer algumas metodologias ativas para auxiliar no desenvolvimento das aulas. O aperfeiçoamento é essencial para formação de saberes e aprendizagens significativas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente se faz necessário (re)pensar a educação, analisando as ações de ensinar e aprender que se reestabelecem constantemente.

Com o processo de transformação que vem acontecendo na sociedade necessita-se que o educador analise sua didática para que forme indivíduos autônomos, críticos e sobretudo cidadãos que visam estar em constante processo de busca no seu desenvolvimento pessoal e social.

A oficina oportunizou uma ótima reflexão sobre as práticas pedagógicas ativas.

REFERÊNCIA

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá. Edufmt. 2007.

OS SABERES DOCENTES: UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES EM ATIVIDADES FORMATIVAS

BORGES, Adilson de Souza (UFFS) adilsonsb@hotmail.com

RICHIT, Adriana (UFFS) adrianarichit@gmail.com

Eixo temático 1: Currículo e Formação de Professores

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a importância e necessidade de repensar as atividades formativas de professores, tendo em vista a relevância da construção de saberes docentes que tenham como ponto de chegada e partida a prática docente.

Palavras-chave: Saberes. Formação de professores. Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

Os saberes são resultantes da racionalidade, da demonstração lógica, de um juízo verdadeiro e podem ser validados a partir de um discurso ou uma ação, expostos através de uma justificativa racional (GAUTHIER, 2013).

Em um processo formativo diferentes saberes e/ou aspectos dos saberes podem ser desenvolvidos e/ou aprofundados. Ou seja, é a partir de atividades e estudos que permitem o contato com os campos do conhecimento, com as ideologias pedagógicas, com as disciplinas e os desafios que são oferecidas oportunidades de construção de saberes docentes.

2 OS SABERES DOS PROFESSORES

Vários pesquisadores (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2005; GUTHIER, 2013) defendem a necessidade do desenvolvimento de atividades formativas que tenham como perspectiva a construção de saberes docentes necessários a atividade profissional dos professores. Neste sentido, é sustentado a urgência da realização de atividades formativas enfocadas na prática docente como ponto de chegada e de partida (PIMENTA, 2005).

De acordo com Tardif (2002), esses processos de formação devem estar fundamentados na construção e/ou mobilização de quatro categorias dos saberes docentes que necessitam ser desenvolvidos para qualificar o professor e prepará-lo para os desafios característicos a sua profissão. Noutras palavras, são os saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e os saberes experiências que precisam ser evidenciados nos processos formativos.

Conseqüentemente, diferentes aspectos dos saberes docentes relacionados aos conteúdos, ao currículo escolar, as orientações legais, a didática, as ideologias pedagógicas, aos campos dos conhecimentos, entre outros, poderão ser desenvolvidos e/ou aprofundados numa formação de professores. Logo, oportunizando condições de construção de saberes necessários a atividade profissional do professor e superação dos desafios relativos a prática docente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta breve reflexão sobre os saberes docentes evidenciou a necessidade e/ou urgência de repensarmos sobre o desenvolvimento de processos formativos que oportunizem aos professores condições de construção de saberes que são essenciais na sua prática profissional.

Embora as atividades formativas, de um modo geral, contribuem no desenvolvimento de diferentes aspectos dos saberes docentes, é extremamente importante o enfoque sobre a prática docente como ponto de chegada e partida, evitando dois grandes erros apontados por Gauthier *et al.* (2013), isto é, da predominância de saberes sem ofícios e ofício sem saberes nos processos formativos.

Portanto, em Gauthier, Tardif e Pimenta, as atividades formativas de professores devem levar em conta que a atividade profissional docente mobiliza diferentes aspectos dos saberes docentes. E, deste modo, os saberes por elas evidenciados precisam estar alinhados com a necessidade oriunda da prática do professor no momento do seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PRODUÇÃO DE BRINQUEDOS/JOGOS COM MATERIAL ALTERNATIVO E SUCATA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SCHMITT, Loiri Maria Casagrande (Unoesc) loiri.schmitt@unoesc.edu.br

SILVA, Giovana Maria Didomênico (Unoesc) giovana.silva@unoesc.edu.br

Eixo temático 1: Currículo e Formação de Professores

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O relato apresenta atividades desenvolvidas em Oficina de produção de jogos/brinquedos com material alternativo e sucata no Curso de Educação Física - Unoesc - Maravilha. Foi de relevada importância, possibilitando vivenciar o processo de produção.

Palavras-chave: Brinquedos. Jogos. Sucata.

1 INTRODUÇÃO

Hoje, imersos em um mundo de jogos/brinquedos industrializados, parece impossível encantar as crianças com jogos/brinquedos produzidos com material alternativo e sucata. Ledo engano, pois práticas pedagógicas pautadas nesse material encantam e instigam a criatividade, levando a criança a adentrar ao mundo do faz de conta. “O brinquedo-sucata permite a quem brinca com ele desvendá-lo, ressignificá-lo [...]” (MACHADO, 1999, p. 45).

A novidade para as crianças não é só o brinquedo industrializado, mas sim o brinquedo de sucata, tanto aquele organizado pelo professor de Educação Física como o produzido pelas próprias crianças, considerando-se a faixa etária e as particularidades de cada uma.

Diante da importância dos jogos/brinquedos produzidos com material alternativo e sucata, pensou-se em realizar, no Componente Curricular de Ludicidade e Desenvolvimento da Pessoa 2018/2, na 2ª fase do Curso de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) da Unoesc - campus de Maravilha, uma Oficina de Produção de jogos/brinquedos com esse material.

Após trabalhar todas as questões relacionadas à Ludicidade e a sua importância no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor da criança, organizou-se a Oficina, na qual houve contribuição de professora do Curso de Pedagogia da Unoesc - São Miguel do Oeste -, implementadora da Brinquedoteca Universitária nessa Instituição.

2 ENFIM, “MÃOS À OBRA”

Sabe-se que o sucesso de uma atividade depende de uma boa motivação e esta iniciou no momento em que entraram em contato com o Plano de Ensino do Componente Curricular, no início do semestre, quando tiveram consciência de que aconteceria a Oficina e, para isso, deveriam, no decorrer do semestre, primeiramente, compreender, a partir de estudos teóricos e problematizações, o que é ludicidade e a sua importância nos mais diversos espaços, para, posteriormente, coletar material sucata.

No dia da Oficina, os acadêmicos(as) chegaram à Universidade carregando sacolas com uma diversidade de material. Inicialmente, a Professora Oficineira explanou acerca da importância do jogar e do brincar com materiais produzidos pelas próprias crianças ou com a contribuição delas, em uma parceria professor-crianças nas aulas de Educação Física ou em espaços de educação não-formal (hospitais, igrejas, academias, empresas). “Os jogos, brinquedos e brincadeiras são atividades fundamentais da infância.” (SANTOS, 2001, p. 110).

Na sequência, apresentou a Mala Encantada, na qual estavam jogos/brinquedos produzidos com material alternativo e sucata. Esse material foi analisado pelos acadêmicos(as) que indagavam como jogar/brincar com cada um deles, faixa etária a que se destinavam e quais habilidades e competências desenvolviam nas crianças. Enfim, após a explanação e a divisão da turma em duplas, era chegada a hora de “pôr as mãos à obra”.

Durante o processo de produção, constatou-se a excelente relação acadêmico(a)-acadêmico(a) quando houve a troca/empréstimo de material e troca de sugestões quanto ao jogo ou brinquedo a ser produzido. Considera-se essa relação de troca de relevada importância, fomentando, assim, uma prática de ajuda mútua que será de fundamental importância quando estarão desenvolvendo suas atividades em seus espaços de atuação profissional.

Após a confecção, cada grupo apresentou o brinquedo ou jogo produzido, seguindo os passos contidos na ficha técnica (nome do brinquedo/jogo, faixa etária indicada, finalidade, materiais utilizados, descrição de como jogar ou brincar). Finalmente, cada grupo convidou os próprios colegas para brincar/jogar, possibilitando um melhor entendimento acerca de como brincar ou jogar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que a realização da Oficina foi de grande relevância no Curso de Educação Física, pois oportunizou conhecer jogos/brinquedos produzidos com sucatas, refletir acerca da sua adequação às diversas faixas etárias e aos interesses destas e, posteriormente, participar do processo de produção em todos os seus aspectos (escolha do material, produção do jogo/brinquedo, organização da ficha técnica e apresentação à turma).

REFERÊNCIAS

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: NORTES DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

BIANCHI, Elouiza Orso (Unoesc) bianchielouiza@gmail.com

DELAI, Fabiele Pedretti (Unoesc) fabielepedrettidelai@gmail.com

DILKIN, Gabriela (Unoesc) gabrieladilkin.gd@gmail.com

Eixo temático 1: Currículo e Formação de Professores

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Mostrar-se-á, a partir do exercício analítico e reflexivo, como ocorreu a implantação da PCSC nas escolas municipais regionais, entendendo que a educação não deve prender-se apenas àquilo que é certo ou escrito, mas também à realidade e às experiências.

Palavras-chave: PCSC. Educação. Experiências.

1 INTRODUÇÃO

Organizou-se o trabalho orientando-se pela temática de como as escolas fazem currículo? A Proposta Curricular de Santa Catarina em ação. Objetivando promover, por meio da análise de dados, a reflexão sobre as práticas curriculares das escolas de educação básica em suas relações com os pressupostos fundamentais em torno dos quais se estrutura a Proposta Curricular de Santa Catarina. Para que essa reflexão e análise desenrole-se, levantou-se a seguinte problematização: toda escola segue uma orientação teórico metodológica, a qual se pode identificar em seu Projeto Político Pedagógico? O governo estadual produziu um documento para nortear o trabalho nas escolas de Santa Catarina, e este ficou à disposição dos municípios para ser seguido. Desse modo, para reflexão, questiona-se como a Proposta Curricular de Santa Catarina se faz presente nas escolas municipais do Oeste de Santa Catarina?

A PCSC (2014), é o documento que dá a direção ao currículo no Estado de Santa Catarina, desde sua criação, se tornando um campo de discussões e indagações, estando embasada na teoria Histórico-Cultural, conforme Cerezuela e Mori (2015, p. 1253), “a teoria Histórico-Cultural é uma corrente de psicologia soviética e que, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento, participa da coletividade.” A teoria foi criada por Vigotski com colaboração de Lontiev (1904-1979) e Luria (1902-1977).

A escola é um espaço que disponibiliza aos indivíduos convívio e interações sociais, e a partir disso dá-se o desenvolvimento do ser humano, que se confirma conforme cita Antonio (2008, p. 2) “a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, em sua gênese, pressupõe uma natureza social da aprendizagem, ou seja, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores.” Percebeu-se que, para além do movimento de discussões realizadas a partir da PCSC,

dentro das escolas regionais, a adesão às orientações que ela traz aconteceu nas escolas municipais, porém com confusões de pensadores da teoria orientadora e de clareza dos aspectos que norteiam a movimentação da educação. Contudo, diante a esses embaraços, há uma grande movimentação em busca de harmonizar a educação, vindo a corresponder o que está orientado nessa proposta.

A seguir inicia-se a construção, com referências bibliográficas do contexto, de discussões que permeiam a educação na região do Extremo Oeste de Santa Catarina referente a organização curricular.

O trabalho arquitetou-se a partir do referencial da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), Ministério da Educação (2018), os Projetos Políticos Pedagógicos dos municípios de Bandeirante (2018), Paraíso (2014), São Miguel do Oeste (2018), de autores que permeiam o campo da teoria Histórico-Cultural e de questionários aplicados à profissionais da educação.

2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS, AS INQUIETUDES E COMPREENSÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina, os Projetos Político-Pedagógicos analisados seguem o referencial teórico-metodológico histórico-cultural, no qual partem do pressuposto de que o desenvolvimento acontece do social para o individual, com a interação com o meio o sujeito se constitui, constrói conceitos, saberes e reflexões.

Expresso no marco situacional do Projeto Político Pedagógico do município de Paraíso (2014, p. 10) “[...] a educação precisa ser dialógica, interativa, deve partir do pressuposto de que o ser humano vem de uma série de conceitos, que vem com uma cultura [...] e a escola vai dialogar com essa cultura para a construção de novos conhecimentos.” A partir disso percebe-se o papel que a escola assume, sendo um ponto de encontro cultural, de interação e mediação para a construção de novos significados.

Da mesma forma que o PPP da escola do município de Paraíso, o da escola de São Miguel do Oeste (2018, p. 34) expõe que “[...] a questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.” Ainda se percebe que é reconhecido o processo de educação como um movimento contínuo, que faz e se refaz a cada momento, possibilitando o debate, a opinião, as críticas e as diferentes posturas (SÃO MIGUEL DO OESTE, 2018).

No que se refere ao PPP da escola do Município de Bandeirante, observa-se como característica desta proposta teórico-metodológica também são expressos pressupostos da teoria histórico-cultural, “[...] uma vez que a construção do conhecimento se dá por meio da interação do sujeito com o meio social e se efetiva com a articulação dos conceitos empíricos com os conceitos científicos tendo o meio social como mediador do processo.” (SÃO MIGUEL DO OESTE, 2018, p. 12).

Os profissionais participantes da pesquisa, mostraram que são conhecedores do PPP da instituição que atuam, citando que a proposta teórico-metodológica da PCSC também está orientando o processo pedagógico e de funcionamento da escola.

Sabendo que a linha de pensamento que a PCSC segue é o sociointeracionismo, de Vigotsky, indagou-se os profissionais sobre as linhas desse raciocínio e observou-se que ocorre uma confusão entre os pressupostos teóricos de Vigotsky e Piaget, alguns entrevistados entendem que as teorias seguem a mesma linha de pensamento.

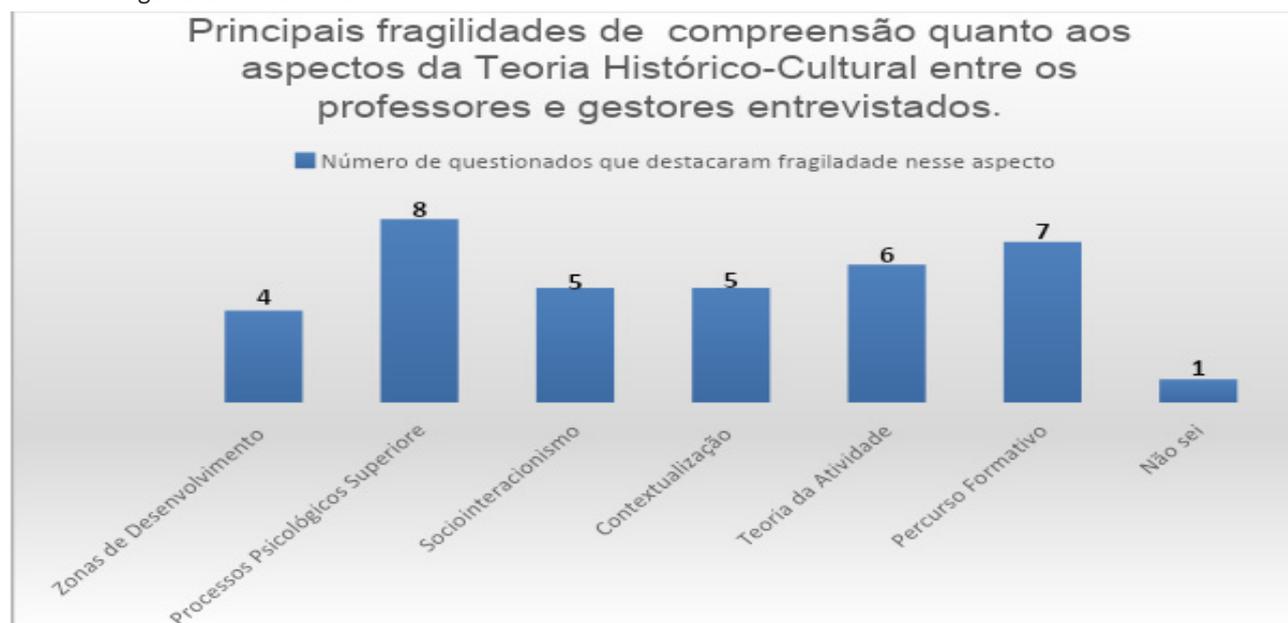
Neste sentido, os profissionais ainda ressaltam que além da PCSC possibilitar o embasamento para os que atuam na educação formal, há contribuições a partir dos relatos que efetivam e aponte que teoria é relevante, pois é a partir disso que poder-se-á refletir sobre como o embasamento teórico-metodológico que a PCSC organiza reflete no trabalho e reflexão pedagógica nos municípios.

Ainda, cabe ressaltar o relato de um Professor (2018), onde ele reconhece que a partir do pressuposto teórico-metodológico histórico-cultural “a função social da escola reside na socialização do saber sistematizado às camadas populares, abrindo espaço para que essas forças emergentes se insiram num processo mais amplo de construção de uma nova sociedade.”

Da mesma forma torna-se importante destacar o relato do Gestor (2018), o qual, compreende a partir de seu escrito a relação, conforme a proposta, do social com o individual. “Construção coletiva de estratégias e metas para suprir possíveis dificuldades apresentadas pelo educando, levando em consideração a realidade em que vive, bem como as suas particularidades.”

Contudo, observou-se fragilidades em relação a PCSC nas escolas, tais inquietudes estão explanadas no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Principais fragilidades de compreensão quanto aos aspectos da Teoria Histórico-Cultural entre os professores e gestores entrevistados



Fonte: os autores.

Identificou-se que as maiores dificuldades estão relacionadas aos conceitos de processos psicológicos superiores, teoria da Atividade e percurso formativo.

Percebeu-se a fragilidade dos entrevistados em relação a conceitos muito pontuais da Teoria Histórico-Cultural, conceitos importantes que merecem momentos de estudo e reflexão, pois o desconhecimento ou fragilidade de compreensão, muitas vezes, é pela falta de estudo, sendo assim, torna-se importante considerar formação continuada. Julgando as fragilidades do corpo docente, parece fácil a mudança, porém é preciso ir mais fundo; a culpa é dos educadores ou de um meio social amplo? As escolas sempre estão de portas abertas à programas inseridos pela sociedade, que

são de suma importância e estão relacionados à realidade do meio social, mas, além disso, existem vários outros programas governamentais a serem reproduzidos na escola além dos currículos e dos conteúdos propriamente ditos. As fragilidades também podem estar relacionadas à organização desse corpo docente, desses conteúdos, da formação dos indivíduos, mas como “organizar”, se muitas vezes a própria escola não tem estrutura para desenvolver tudo o que é proposto, ou ainda mais impactante, há falta de docentes qualificados para formar os indivíduos que ali se encontram. É preciso entender que a responsabilidade deve ser assumida por todos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Proposta Curricular de Santa Catarina movimentou muitas discussões no âmbito da educação regional, diversas escolas municipais aderiram aos pressupostos em que nela são expressos e a partir disso alterou-se sistemas, concepções, ações e intenções nas relações travadas na educação.

Em virtude de obter compreensão de como desenvolveu-se este movimento nas escolas da região, analisou-se três Projetos Políticos Pedagógico de municípios diferentes, os quais são Bandeirante, São Miguel do Oeste e Paraíso, além dos PPP's, foram questionados um grupo de profissionais da educação de várias escolas, incluindo as escolas em que se analisou o PPP.

Se fizeram presentes os embaraços entre os pensadores da proposta e as dificuldades sobre a compreensão dos principais aspectos da proposta com ênfase nos conceitos de processos psicológicos superiores e de percurso formativo.

Através do exposto percebe-se que nas escolas ocorrem as adaptações, por vezes apresentando algumas dificuldades, tais dificuldades são justificadas por aspectos pontuais: a formação inicial e continuada, tanto internas como externas (planejamentos, cursos, estudos, dentre outras).

“Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa.” (SAVIANI, 2007, p. 152).

REFERÊNCIAS

BANDEIRANTE. **Projeto Político Pedagógico**. mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.

LEONTIEV, Alexei N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

PARAÍSO. **Projeto Político Pedagógico**. Centro Integrado de Ensino Fundamental, 2014.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

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

SÃO MIGUEL DO OESTE. **Projeto Político Pedagógico.** Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Amália Daltoé Agostini. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1978. p. 57.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas.** Madrid: Machado Libros, 1995. v. 3.

The background consists of a complex arrangement of overlapping triangles in various shades of green and yellow. The colors range from light, almost white-yellow at the top to deep forest green at the bottom. The triangles are of different sizes and orientations, creating a dynamic, low-poly aesthetic.

EIXO 2
GESTÃO ESCOLAR

AVALIAÇÃO DO PERFIL DO INGRESSANTE DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – CAMPUS DE SÃO MIGUEL DO OESTE

CHIELLE, Eduardo Ottobelli (Unoesc) eduardo.chielle@unoesc.edu.br

ZACCHI, Clair Fátima (Unoesc) clair.zacchi@unoesc.edu.br

Eixo temático 2: Gestão Escolar

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Introdução: Conhecer quem é o aluno ingressante de uma universidade possibilita a implementação de ações na área pedagógica e de apoio institucional diferenciado e direcionado as particularidades. Estudantes ingressantes em Instituições Comunitárias de Educação Superior têm características socioeconômicas e culturais peculiares não encontradas em estudantes de outros modelos de universidade do país. **Objetivo:** O objetivo deste trabalho foi traçar o perfil do ingressante da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) campus de São Miguel do Oeste, no primeiro semestre de 2019. **Metodologia:** A pesquisa realizada envolveu a aplicação de um questionário autopreenchível disponibilizado no portal de ensino para cada ingressante, aos 22 cursos de graduação do campus. O questionário foi composto por 19 questões fechadas. Todos os acadêmicos ingressantes foram convidados a preencher o questionário e a pesquisa foi amplamente divulgada. **Resultados:** Verificou-se que 60,1% dos ingressantes apresentam idade entre 16 a 18 anos, provenientes de escolas públicas (88,6%) e que estão em sua primeira graduação (95,8%). Do total, 58,8% escolheram o curso por ser afim com a profissão que pretendem trabalhar. Os ingressantes em sua maioria moram em casa própria com a família 65,9% e 40,1% apresentam renda familiar até 1.996,00. Do total, 45,3% trabalham 40 horas semanais e apenas 5,2% não estão trabalhando e pretendem dedicar-se exclusivamente ao curso. Os alunos que trabalham afirmam que estudaram nos finais de semana (32,3%) e após o horário das aulas (20,8%). O custeio do curso varia entre família (23,7%) e pelo próprio estudante (19,9%), além disso, 18,3% afirmam a necessidade de bolsa para estudar. Esperam obter ensino de qualidade e desenvolvimento pessoal e profissional (50,6%). Quando avaliados sobre o que mais gostariam de fazer na universidade além da graduação, 19,6% desejariam estudar um outro idioma, 17,2% mencionaram que gostariam de fazer intercâmbio, 10,7% participar de projetos de pesquisas. **Conclusão:** Com base nos resultados foi possível constatar que o ingressante da UNOESC-SMO é majoritariamente um acadêmico jovem, recém-formado no ensino médio, com uma expectativa pessoal e profissional alta, o qual trabalha boa parte do tempo para complementar a renda da família e auxiliar no pagamento da mensalidade e cuja maior disponibilidade de tempo para estudar é aos finais de semana e após o horário de aula. Embora uma parcela relevante dos ingressantes apresentem casa própria, a renda familiar é um tanto baixa e uma parcela relevante necessita de bolsas de estudos para dar continuidade ao curso de graduação.

Palavras-chave: Universidade. Graduação. Ingressante.

REFERÊNCIA

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Relatório do Ingressante**. Comissão Própria de Avaliação: Unoesc, 2019.

AVALIAÇÃO DO PERFIL DO INGRESSANTE DO CURSO DE FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – SÃO MIGUEL DO OESTE

CHIELLE, Eduardo Ottobelli (Unoesc) eduardo.chielle@unoesc.edu.br

ZACCHI, Clair Fátima (Unoesc) clair.zacchi@unoesc.edu.br

Eixo temático 2: Gestão Escolar

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Introdução: Conhecer quem é o aluno ingressante de um curso de graduação possibilita a implementação de ações na área pedagógica e de apoio institucional diferenciado e direcionado as particularidades de cada curso. Estudantes ingressantes em Instituições Comunitárias de Educação Superior têm características socioeconômicas e culturais peculiares não encontradas em estudantes de outros modelos de universidade do país. **Objetivo:** O objetivo deste trabalho foi traçar o perfil do ingressante do Curso de Farmácia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), campus de São Miguel do Oeste no primeiro semestre de 2019. **Metodologia:** A pesquisa realizada envolveu a aplicação de um questionário autopreenchível disponibilizado no portal de ensino para cada ingressante. O questionário foi composto por 19 questões fechadas. Todos os acadêmicos ingressantes foram convidados a preencher o questionário e a pesquisa foi amplamente divulgada. **Resultados:** Dos 37 ingressantes no curso de Farmácia, uma amostra de 31 acadêmicos (83,7%) preencheram o questionário. Os principais resultados apontaram que 83% são do sexo feminino e 13% do sexo masculino, a principal faixa etária é entre 16 a 18 anos (67,7%), provenientes de escolas públicas (90,3%) e que estão em sua primeira graduação (100%). Do total, 61,3% não estão trabalhando, destes 25,8% pretendem dedicar-se exclusivamente ao curso e 35,5% pretende entrar no mercado de trabalho e para mesma proporção o custeio da mensalidade será realizado integralmente pela família. Esperam obter ensino de qualidade e desenvolvimento pessoal e profissional (65,3%). Os ingressantes em sua maioria moram em casa própria com a família 54,8% e 45,1% apresentam renda familiar entre 1.996,00 a 3.992,00. Quando avaliados sobre o que mais gostariam de fazer na universidade além do graduação, 18,6% mencionaram que gostariam de fazer intercâmbio, 15,6% estudar um outra idioma, 14,7% participar de projetos de pesquisas. **Conclusão:** Com base nos resultados foi possível constatar que o ingressante do curso de Farmácia da UNOESC-SMO é um acadêmico jovem, recém-formado no ensino médio, com uma expectativa pessoal e profissional alta, com disponibilidade de tempo para dedicação ao curso, a extensão e a pesquisa. Uma parte relevante se dedicará somente aos estudos, no entanto, uma parcela significativa pretende entrar no mercado de trabalho e conciliar estudo e trabalho.

Palavras-chave: Farmácia. Universidade. Graduação. Ingressante.

REFERÊNCIA

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Relatório do Ingressante**. Comissão Própria de Avaliação: Unoesc, 2019.

EDUCAÇÃO E ESCOLA EM TEMPOS NEOLIBERAIS

BERNARDI, Nádia Maria Ferronato (URI) nadiabernardi@hotmail.com

FONTANA, Patrícia (URI) patricia.fontanaimm@gmail.com

KUHN, Martin (URI) martin@uri.edu.br

Eixo temático 2: Gestão Escolar

Financiamento: Sem financiamento.

RESUMO

A proposição tem como intenção refletir sobre as implicações do mercado/capital na educação e na escola. É de caráter bibliográfico e dialoga com teóricos que abordam a temática.

Palavras-chave: Escola. Mercado. Teoria do Capital Humano.

A educação no Brasil apresenta inúmeros desafios que precisam ser discutidos por diferentes setores da sociedade. Neste sentido, a proposição tem como meta refletir sobre as implicações do mercado e do capital nas políticas e ações da escola. A discussão é de caráter bibliográfico e dialoga com teóricos que investigam a temática.

Parte-se da compreensão que a escola é um espaço que possibilita o desenvolvimento integral do sujeito. Isso requer professores identificados com domínio de uma pluralidade de saberes que orientam o ato pedagógico e gestores comprometidos com o ensino e aprendizagem. Segundo Libâneo (2013, p. 37) exige dos implicados clareza da “tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e de desenvolvimento de suas próprias competências do pensar.”

Mészáros (2008, p. 47) afirma que “[...] a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender.” O ser humano, da infância à velhice, é inclinado a buscar o conhecimento e esse movimento de busca o coloca em constante aprendizagem. Contudo, o autor interroga o sentido dessa aprendizagem: Será ela para autorrealização? Será ela para a “perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital”? Será ela para a “autoemancipação da humanidade?” Será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital?” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47-48).

As indagações anunciam que a educação é marcada pelo seu tempo, pelas transformações sociais que a influenciam. Em nosso tempo, isso significa que o sistema vigente vincula a educação à lógica mercadológica e estabelece outras referências à formação humana. De acordo com Flickinger (2010, p. 180) nesse cenário a “formação vê-se guiado pelas diretrizes da racionalidade econômica que servem também de critérios para a avaliação dos resultados.” Boa educação é a que prepara à inserção no mundo produtivo.

Dardot e Laval (2016, p. 16, 30) afirmam o neoliberalismo como uma racionalidade que tende a estruturar e organizar a existência humana em sua totalidade, produzindo “certos tipos de relações



sociais, certas maneiras de viver subjetividades”, que se estendem a *todas* as dimensões da existência humana como a nova *razão do mundo*: expandir e acumular capital. Essa nova racionalidade produz “uma subjetividade ‘contábil’ pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 30). Para a produção dessa subjetividade se torna pertinente o aparato educacional.

A produção de subjetividades neoliberais requer, no entender dos autores “uma política de educação de massas que prepare os homens para as funções econômicas especializadas que os aguardam e para o espírito do capitalismo a que devem aderir para viver ‘em paz uma Grande Sociedade de membros interdependentes.’” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 92). Trata-se de produzir capital humano para esse mundo intensamente concorrencial e empreendedor. E diante disso, Mézáros (2008, p. 27), afirma que é preciso “[...] *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.”

Em Laval (2004, p. XX) “[...] a nova ordem educativa que se delineia, o sistema educativo está a serviço da competitividade econômica, está estruturado como um mercado, deve ser gerido ao modo das empresas.” Desta forma, é relevante enfatizar que a educação está partindo para uma estrutura de prestadora de serviços, estabelecendo um modelo de empresa onde o educando passa a ser o cliente. Destacam-se sob esta perspectiva, que os sujeitos para atender as demandas do mercado precisam desenvolver competências individuais (subjetividades), aprimoramento específico e as habilidades necessárias para competir no mercado concorrencial. Flickinger (2010, p. 187) pondera que “quem não se lhe adaptar, perde chance de integrar-se na normalidade da rede social e de seu ser reconhecido sem restrições.”

Essa vinculação da escola a razão econômica gera uma manipulação do processo formativo. Sader (apud MÉSZÁROS, 2008, p. 16), destaca que “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. [...] Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação.” Assim, no que diz respeito à direção visada pela escola neoliberal Laval (2004, p. 12) ressalta que “as reformas impostas à escola vão ser em seguida, cada vez mais, guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral.” Esta realidade interpela a busca de caminhos para romper com a lógica econômica e (re) pensar o processo formativo.

Para finalizar, reiteramos as palavras de Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 402): “Cabe a nós permitir que um novo sentido do possível abra caminho. O governo dos homens pode alinhar-se a outros horizontes, além daqueles da maximização do desempenho, da produção ilimitada, do controle generalizado.” Podemos reinventar o nosso mundo, a partir dos princípios da *suficiência* (tenho mais que me falta) e da transcendência (pensar nas futuras gerações). Nessa perspectiva, é possível pensar um mundo para todos os seres humanos, em que todos tenham o direito de saborear as conquistas da humanidade. Os processos educativos e de gestão podem contribuir com a construção de uma racionalidade mais cooperativa.

REFERÊNCIAS

DARTOD, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNEO, Carlos José: **Adeus professor Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* A nova gestão pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 499-855, set./dez. 2017.

ENTRE A CASA E A ESCOLA: (DES)CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

SCHAPPO, Alexssandro (Unoesc) ale_schappo@hotmail.com

KAIFER, Cleonice Maria (Unoesc) bidu_kai@hotmail.com

DONIDA, Jaqueline Noal (Unoesc) jaquedonida@gmail.com

Eixo temático 2: Gestão Escolar

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

A pesquisa traça uma reflexão ao problematizar o Programa Caminhos da Escola, questionando sua viabilidade econômica ao comparar os veículos oferecidos pelo Governo Federal com os adquiridos com recursos próprios dos municípios.

Palavras-chave: Transporte. Viabilidade. Realidade.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Caminhos da Escola surge no cenário nacional a partir da Resolução nº 3, de 18 de março de 2007, visando atender alunos da educação básica das áreas rurais. Além dos ônibus, o projeto prevê a distribuição de lanchas e bicicletas para atender todas as diversidades de transporte. No entanto, tem-se verificado que em alguns municípios há gastos abusivos com a manutenção dos carros, fazendo refletir sobre a aplicabilidade do programa. Neste sentido, buscou-se através de pesquisa e comparações, levantar dados sobre os gastos registrados no município de Serra Alta – SC, nos períodos de janeiro a setembro de 2018.

2 DESENVOLVIMENTO

A temática nasceu na observação de relatórios sobre o funcionamento do transporte escolar no município de Serra Alta – SC, onde evidenciou-se altos custos para a manutenção dos veículos adquiridos através do Programa Caminhos da Escola, induzindo ao questionamento sobre a viabilidade do programa para as finanças do município, sendo utilizado exclusivamente para o transporte na zona rural, com relevo acidentado, rodovias não pavimentadas e sujeitas a intempéries.

Os veículos adquiridos pelo Programa pertencem à marca IVECO e geram gastos excessivos se comparados aos veículos da marca VOLARE, adquiridos com recursos do município. Conforme dados da administração, a diferença é significativa: enquanto o ônibus IVECO apresenta o custo aproximado de R\$ 3,73 por quilômetro rodado, o veículo da marca VOLARE faz o mesmo trajeto com um custo de R\$ 0,95 por quilômetro. Pergher (2012) nos aponta que as políticas públicas não

constituem um sistema coerente e inequívoco, tendo também um caráter contraditório e incoerente. A autora explicita a necessidade de conhecermos as políticas que nos envolvem, para que possamos entender sua lógica de planejamento e fiscalizar sua execução.

Conforme a análise dos gastos, os veículos que foram adquiridos pelo Programa e utilizados para transporte urbano ou em rodovias pavimentadas, são menos susceptíveis a danos mecânicos, com gastos de manutenção não abusivos. Todavia, esta decisão contrapõe a própria política defendida pelo MEC, uma vez que o programa objetiva o transporte de estudantes da zona rural, sendo passível de ação do Ministério Público por ferir os princípios da administração pública, conforme art. 37 da Constituição.

Os veículos usados conforme a finalidade do Programa, apresentam altos custos para os municípios, superando gastos com empresa terceirizada. Há de se levar em conta que nosso estado possui muitos municípios de pequeno porte, cuja densidade demográfica rural é pequena, fato que justifica os longos percursos realizados para atender a demanda de transporte, uma vez que os estudantes se encontram espalhados pelo território municipal. Outro fator de reflexão é o valor repassado pela Secretaria Estadual para o transporte, que, sendo tão irrisório, já foi pauta nas discussões da Federação Catarinense de Municípios – FECAM.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que uma alternativa viável e que garantiria a governabilidade e aplicabilidade do Programa, seria a independência dos municípios em escolher a marca dos veículos conforme sua necessidade logística e viária, e não da forma que é realizado através de pregão, onde uma única empresa dispõe do mesmo modelo e veículo para todo o país. É indispensável a existência de um programa que atenda à demanda do transporte público e, maior ainda, é a necessidade de garantir o acesso e a permanência na escola, reconhecido, ampliado, que atente às especificidades das diferentes regiões do país, unindo a viabilidade à valorização do orçamento público.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 3, de 28 de março de 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3127-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-3-de-28-de-mar%C3%A7o-de-2007>. Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. **Sobre o caminho da escola**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/caminho-da-escola>. Acesso em: 25 out. 2018.

IBGE. **Serra**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>. Acesso em: 1 nov. 2019.

PERGHER, Calinca Jordânia. **Programa Caminhos da Escola**: impactos da Assistência Financeira do MEC, através do PAR, em municípios de Alagoas. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 11., 2012. **Anais [...]**. Caxias do Sul, ANPED Sul, 2012.

SERRA ALTA. Disponível em: <https://www.serraalta.sc.gov.br/legislacao/index/index/codMapaltem/24767>. Acesso em: 23 ago. 2018.

ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA E APRENDIZAGENS NA ESCOLA

DEITOS, Eduarda (Unoesc) duda.eduardadeitos@gmail.com

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi (Unoesc) dilva.benvenuti@unoesc.edu.br

SILVA, Giovana Maria Di Domenico (Unoesc) giovana.silva@unoesc.edu.br

Eixo temático 2: Gestão Escolar

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O estudo objetivou reorganizar os espaços de convivência da escola. Utilizou-se pesquisa bibliográfica e de campo. Conclui-se que a organização dos espaços, perpassa a gestão escolar e constitui-se em oportunidades de aprendizagens.

Palavras-chave: Escola. Espaços de convivência. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema “Os espaços de convivência na escola: espaços de aprendizagem”, ocorreu a partir do contato com o contexto escolar realizado no componente curricular de Gestão dos Processos Educativos, o qual reafirmou a importância que os espaços têm para toda a comunidade escolar, em especial, os alunos. Objetivou-se com esse trabalho, reorganizar os espaços de convivência do ambiente escolar, de uma escola pública municipal de São Miguel do Oeste- SC, refletindo sobre a importância dos brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento dos alunos, levando em consideração a gestão democrática e participativa. O estudo classificou-se como qualitativo, envolvendo pesquisa teórica e de campo.

2 ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS: REFLEXÕES

Atualmente, sabemos que um dos elementos primordiais nas escolas é o espaço físico proporcionado aos alunos. Além disso, percebemos no dia-a-dia que o espaço influencia positivamente na aprendizagem das crianças e deve ser organizado possibilitando o desenvolvimento integral. Diante disso, cabe a gestão escolar, de maneira democrática e participativa, possibilitar que isso ocorra no ambiente escolar. Pois “a gestão democrática implica, portanto, a efetivação de novos processos de organização e gestão, baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão (DOURADO, 2012, p. 61). Cabe a nós compreender que a escola é considerada um lugar privilegiado da infância em nossa sociedade e, portanto, deve-se pensar a construção, a organização e a ocupação desses espaços de convivência que a ela pertencem.

A gestão escolar que busca a qualidade da educação e uma escola eficaz, onde a liderança não é somente mais uma função exclusiva do indivíduo, é também uma função do grupo. [...] Assim, influencia a sua comunidade, a incentiva e a inspira na criação e para o desenvolvimento de um futuro melhor. (SANTOS, 2014, p. 28).

Compreende-se assim que, a gestão escolar democrática e participativa, envolve toda comunidade escolar no processo decisório, de maneira consciente e responsável, promovendo ações em equipe, na busca da aprendizagem de todos na escola. Diante disso, é importante que a comunidade escolar pense e tenha o espaço físico da escola bem organizado, pois este favorece às crianças o desenvolvimento de diversas habilidades e principalmente possibilita a interação. Na interação é possível ampliar a linguagem, o conhecimento de mundo, entre tantas outras possibilidades. Como afirma Horn (2004, p. 28): “É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes.” E ainda faz-se necessário destacar que “as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem.” (BRASIL, 1998, p. 21-22). É fundamental deixar as crianças desafiar-se e construir seu conhecimento através das interações proporcionadas pelo ambiente escolar, de forma autônoma, tendo segurança, se divertindo, aprendendo e desenvolvendo os campos cognitivo, social e motor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se no desenvolvimento da proposta o quanto é importante que o espaço externo escolar possibilite a autonomia, a interação, especialmente através do lúdico. Isto provocou o interesse das crianças, fazendo com que se desafiassem, desenvolvendo a coordenação motora, estimulando a fantasia, a criatividade e a autonomia.

Além disso, evidenciou-se que a organização dos espaços, implica em uma proposta de gestão e precisa ser pensada com o intuito de acolher e dar prazer às crianças, ou seja, um lugar onde possam brincar, criar e recriar suas brincadeiras sentindo-se assim estimuladas e independentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Referencial Curricular Para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEI, 1998. v. 1.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. 4. ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso: Rede e-Tec Brasil, 2012.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Gizelle A. X. dos, **A importância do gestor escolar na qualidade do ensino ofertado**. 2014. 42 p. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9993/1/2014_GizelleAlvesXavierDosSantos.pdf. Acesso em: 22 maio 2019.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

FORCHEZATTO, Rafael (SED/SC) ninirafa@yahoo.com.br

KÖHNLEIN, Janes Terezinha Cerezer (Unoesc) jan.es.kohnlein@unoesc.edu.br

Eixo temático 2: Gestão Escolar

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

A democratização da gestão escolar e suas contribuições para uma educação de qualidade reflete sobre as concepções dos diferentes sujeitos em relação ao papel da escola e da comunidade.

Palavras-chave: Gestão escolar. Participação. Educação.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa realizada na Pós-Graduação em Prática Pedagógicas Interdisciplinares e a Garantia de Direitos, na qual aborda a importância do trabalho em equipe entre os diversos setores na Gestão escolar.

Nessa perspectiva, a Constituição Federal (1988) prescreveu e a LDB (1996) regulamentou a gestão democrática como um dos princípios fundamentais da educação, ao lado de outros seis princípios, a saber: igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade e valorização dos profissionais da educação.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA

No contexto educacional o professor, assim como seus colegas, seu diretor, o corpo técnico da escola, os alunos e seus familiares, tem o direito constitucional de demandar esclarecimentos e informações sobre decisões que chegam à escola e são objeto de questionamento, bem como, de propor discussão coletiva, onde as decisões tomadas pela direção, pelo corpo técnico da escola, por um grupo de professores, podem e devem passar pelo mesmo processo.

Paro (2001, p. 55) destaca que

ao renunciar a uma regulamentação mais precisa do princípio constitucional da “gestão democrática” do ensino básico, a LDB, além de furtar-se a avançar, desde já, na adequação de importantes aspectos da gestão escolar, como a própria reestruturação do poder e da autoridade no interior da escola, deixa também à iniciativa de Estados

e municípios – cujos governos poderão ou não estar articulados com interesses da gestão, como a própria escolha dos dirigentes escolares.

Dourado (1998) esclarece que as formas mais comuns de provimento do cargo nas escolas públicas brasileiras dos anos 1980 compreendiam cinco categorias, das quais apenas uma poderia, a rigor, ser considerada mais próxima da gestão democrática: a escolha por meio de eleição direta. Uma segunda categoria seria a indicação da direção por meio de listas triplas ou sêxtuplas ajudaria, de alguma forma, o critério, mas como adverte Dourado (1998), a livre indicação dos votantes ficaria, ao final, submetida à escolha do mandatário a quem seriam encaminhadas as listas.

E os conselhos escolares, para que servem? Trata-se de uma estratégia a ser considerada na implantação da gestão democrática da escola. O Conselho Escolar é composto de gestores da escola, professores, funcionários, alunos e pais de alunos e, por isso, muitas vezes citado como exemplo de democratização da gestão. As propostas de instituição de Conselhos Escolares surgiram em alguns Estados por volta do final da década de 1970, como resultado da abertura para a eleição de governadores no bojo das lutas pela redemocratização do país, conforme Mendonça (2000 apud BRASIL, 2004), inicialmente com caráter consultivo e, na década seguinte, já com funções deliberativas.

Nem sempre quando se fala em democracia na escola se faz a democracia na escola, apesar da existência de discursos e legislação que recomendam e amparam a gestão democrática da escola, observam-se na prática cotidiana distâncias maiores ou menores entre o que eles propõem e o que ocorre de fato nas unidades escolares. É necessário, por isso, examinar mais detalhadamente quais as razões para esse distanciamento. Deve-se considerar, inicialmente, que a gestão democrática somente se torna possível se a escola dispuser de autonomia para praticá-la. A autonomia é entendida como a capacidade de alguém ou de uma instituição de decidir por si mesma os rumos a seguir, segundo seus princípios (ARAÚJO, 2009).

Considerando que a razão de ser da educação é a constituição de sujeitos sociais e autônomos, devendo oportunizar a participação de todos os envolvidos na escola, ou seja, professores, funcionários, gestores e especialmente os usuários. Nesse aspecto, é importante destacar que o aluno é sujeito, razão de ser do processo educativo, logo não apenas está presente, mas também participa das atividades que aí se desenvolvem (PARO, 2002, p. 141).

3 CONCLUSÃO

O diálogo neste contexto dinâmico da escola ganha importância na essência - trabalhar com gente - deve estar no olhar e perspectiva de quem está à frente da gestão. Os sujeitos são múltiplos, a começar pelos/as assessores/as de sua escolha, a equipe administrativa e pedagógica, que na prática requer sintonia no entendimento ampliado de gestão. Uma equipe centrada, com apropriação dos objetivos e princípios inseridos no Projeto Político Pedagógico qualifica o atendimento, bem como o encaminhamento das situações de rotina no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. **Gestão Escolar**. Curitiba: IESDE, 2009.

BRASIL. MEC. SEB. **Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília, DF: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, nov. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICELE, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas de gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

GESTÃO ESCOLAR: PARTICIPAÇÃO E COMPROMETIMENTO

ZATTI, Tanara Terezinha Fogaça (UFFS) tanaratf@hotmail.com

BORGES, Adilson de Souza (UFFS) adilsonsb@hotmail.com

LÓDI, Emeline Dias (UFFS) emelinedias@hotmail.com

Eixo temático 2: Gestão Escolar

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Este ensaio discorre sobre as disputas por conhecimentos, leituras e interpretações da realidade que interferem em nosso fazer pedagógico. Buscamos embasar teoricamente as relações entre a gestão escolar e nossas experiências nas diferentes modalidades da educação.

Palavras-chave: Gestão escolar. Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial.

1 INTRODUÇÃO

Os diferentes espaços de atuação (profissional e de pesquisa) nos levaram a discutir e dialogar sobre a gestão escolar em diferentes espaços e modalidades da educação. Tendo presente, a complexidade e a dinamicidade do processo pedagógico que inferem nossa prática e percurso formativo, buscamos diferentes autores, para refletir a temática. Assim relacionamos de forma breve nossas experiências e olhares sobre a gestão escolar no espaço da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Especial, evidenciando articulações e desafios do processo.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA: DIFERENTES ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO E ARTICULAÇÃO

Quando relacionamos a ideia de gestão no espaço escolar, a compreendemos como um compromisso de construção democrática, ou seja, aquela que privilegia a participação dos sujeitos envolvidos (seriam pais, professores, funcionários e diversos segmentos da comunidade).

Segundo Bordignon e Gracindo (2008, p. 147), a gestão escolar pode ser compreendida como: “processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada.” As experiências dos gestores, dos profissionais, dos sujeitos e das comunidades são diferenciadas e constituídas conforme suas possibilidades de atuação e participação.

Na unidade educacional de funcionamento da EJA, observa-se o compartilhamento do espaço físico com outras organizações. Nesse contexto, a atuação de diferentes gestores requer também a articulação e compartilhamento de espaços e perspectivas educativas.

Na instituição de Educação Especial, cuja mantenedora é uma associação, a participação implica, que todos os envolvidos no cotidiano escolar participem da gestão (família, professores, técnicos, funcionários, diretoria, as pessoas com deficiência intelectual e múltipla e a comunidade).

A construção da gestão democrática nos espaços educativos é um fazer em processo, no qual espaços e decisões são disputados, ou seja, implicam a articulação dos diferentes segmentos em prol de um projeto comum, com participação, comprometimento e transparência, já que qualquer decisão ou ação implantada na escola deve ou deveria ser de conhecimento de todos.

Para Paro (2007), a gestão democrática é caracterizada pela participação. Assim, a reflexão sobre a participação e o comprometimento de todos com o processo gestão pode colaborar com novas propostas e alternativas educacionais mais condizentes a realidade e interesse da comunidade escolar.

3 PARA CONTINUAR REFLETINDO...

Cada profissional constrói seu fazer pedagógico permeado por suas “representações sociais”, mas o projeto deve ser coletivo. Os encaminhamentos reflexivos nos levam a pensar estratégias de participação que nos permitam sentirmos integrantes do processo decisório, contribuindo verdadeiramente para a construção da gestão democrática nas diferentes modalidades.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM DEBATE SOBRE DEMOCRACIA

FREITAS, Silmara Terezinha (Unoesc) silmara.fisica@gmail.com
ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Unoesc) malu04@gmail.com
RODRIGUES, Diego Palmeira (Unoesc) diegopalmeirarodrigues@gmail.com
ZANDONÁ, Izanir (Unoesc) izanir.zandona@unoesc.edu.br

Eixo temático 2: Gestão Escolar
Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Este artigo objetiva refletir acerca da internacionalização da educação superior e sua conexão com o conceito de campo e o de *habitus* de Pierre Bourdieu (2005) e com a ideia de democracia de Ellen Wood (2011).

Palavras-chave: Internacionalização. Educação Superior. Democracia.

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação superior é uma temática que a partir dos anos 90 vem ganhando destaque em produções acadêmicas e na implantação de políticas públicas. Pesquisadores e estudiosos da área educacional, tentam chegar a uma definição conceitual sobre sua importância na constituição da missão universitária, estando atrelada a valores fundamentais como a democracia para o exercício da cidadania “daqueles” que a constituem.

Sendo diversas as abordagens teóricas sobre a maneira como a internacionalização da educação superior é desenvolvida nas universidades, neste estudo, será exposto o tema sob a perspectiva da democracia, relacionando os autores Bourdieu (2005) e Wood (2011).

O objetivo é refletir sobre a internacionalização da educação superior conectada com os conceitos de Bourdieu (2005) campo e o de *habitus* e com a ideia de democracia de Wood (2011).

2 INTERNACIONALIZAÇÃO E OS SENTIDOS DA DEMOCRACIA

A internacionalização da educação superior neste século XXI possibilita a multiplicidade de pensamentos, culturas, ideologias e línguas entre o global e o local, para entendermos a temática sob a ótica da democracia, recorreremos ao conceito de campo e *habitus* desenvolvido por Bourdieu (2005). A abordagem do autor é trazida em uma concepção relacional e sistêmica do mundo social, a partir dos conceitos de “*habitus*”, “campo” e “capital cultural”, os quais se podem relacionar com o fenômeno da internacionalização da educação superior, porque a democracia por meio da representação no viés institucional da universidade pode ocorrer pela internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão.

Neste sentido, o conceito de campo elaborado por Bourdieu (2005), que significa ser um espaço simbólico de lutas dos agentes que determinam, validam e legitimam as representações, entendido como um espaço com certo grau de autonomia difícil de ser mensurado e quantificado, pode ser articulado com a presença da democracia na universidade.

Bourdieu (2005) considera as influências das relações que se estabelecem no campo e seu espaço de atuação, determinando o que os agentes podem ou não realizar, de acordo com a posição ocupada no campo, ou seja, a origem e a condição de classe pertencente. E assim há de se considerar seu conceito de *habitus*, entendido como: “[...] sistema das posições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.” (BOURDIEU, 2005, p. 191).

Nesta perspectiva seguindo as concepções bourdieuniana de campo e *habitus*, se o campo se caracteriza por espaços sociais onde se adquire o *habitus*, há de se considerar a presença da democracia a partir da ideia de universalidade de direitos para as classes sociais. Assim, recorreremos à democracia e seu conceito elaborado por Wood (2011), que apresenta esse conceito em três momentos: o antigo - sociedade ateniense (aldeia e campo), o moderno - sociedade europeia (centros urbanos) e o liberal. Em ambos os tempos, guiada pelo materialismo histórico, a autora aborda a relação entre economia e política para conceituar a democracia moderna.

Wood em diversas obras, em especial na “Democracia contra o capitalismo” defende, através de uma análise sócio histórica, as transformações que não só o conceito de democracia passou ao longo dos tempos, mas também, junto com ele as relações sociais, sendo aí a chave de conexão com a internacionalização universitária.

Sendo assim, as visões dos autores articulam-se na medida em que relacionam a história de tais conceitos à sua íntima relação com o sistema capitalista, onde de acordo com Bourdieu (2005) o campo político aparece como um espaço de lutas e que os produtos oferecidos por ele, são instrumentos de percepção e de expressão do mundo social, ou seja, a representação política.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ARTICULADO ENTRE KOSIK E BOURDIEU

FREITAS, Silmara Terezinha (Unoesc) silmara.fisica@gmail.com
ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Unoesc) malu04@gmail.com
RODRIGUES, Diego Palmeira (Unoesc) diegopalmeirarodrigues@gmail.com
ZANDONÁ, Izanir (Unoesc) izanir.zandona@unoesc.edu.br

Eixo temático 2: Gestão Escolar
Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Este trabalho objetiva tratar da dialética do concreto de Kosik e o poder simbólico de Bourdieu, e articular a complementaridade dos conceitos no contexto da internacionalização da educação superior.

Palavras-chave: Internacionalização da Educação superior. Karel Kosik. Pierre Bourdieu.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre os conceitos de Kosik (1976) e Bourdieu (2005) relacionados à internacionalização da educação superior, para nesta visão dialética (Kosik) conceber a realidade social do fenômeno como um espaço de lutas (Bourdieu), sejam de concepções e fundamentações educacionais, políticas ou econômicas.

A metodologia neste estudo foi a histórico-crítica pelo viés de revisão bibliográfica, justificada pela necessidade de reflexão sobre a internacionalização para além da conexão com a globalização, confrontando a mercadorização da educação tendo em vista uma educação emancipatória.

2 A DIALÉTICA DO CONCRETO E O PODER SIMBÓLICO ARTICULADOS À INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para compreensão da internacionalização, articulamos Kosik (1976) para tratar a temática como objeto da dialética, fazendo a relação que segundo esse autor chama de “coisa em si”. A “coisa” é a própria compreensão da sua estrutura, para conhecer a essência da coisa é preciso conhecer as partes, suas ligações e determinantes de sua concretude. Assim, conceber a realidade social do fenômeno da internacionalização nas IES como um espaço de lutas é percebê-la além dos interesses de mercado.

Uma referência ao conceito de internacionalização vem de Wit (2013) que a entende como estratégia para aprimorar a qualidade do ensino e da pesquisa. Já a autora Morosini (2006) conceitua a internacionalização, como “um processo integrador com alcance internacional das instituições de

ensino, pesquisa e serviços”. Essa temática se articula com a construção teórica de Bourdieu (2005) sobre campo e *habitus*.

Para Bourdieu (2005, p. 191) o conceito de campo significa um espaço simbólico de lutas dos agentes que determinam, validam e legitimam as representações, o qual pode ser exemplificado nas ações de internacionalização das universidades. Neste sentido, há de se considerar também o conceito de *habitus*: “sistema das posições socialmente constituídas que, enquanto estruturas, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.”

Pelas concepções de campo e *habitus*, em que o campo se caracteriza por espaços sociais para aquisição do *habitus*, podemos considerar a importância da internacionalização em sua essência, pelas relações que a mesma possibilita entre os indivíduos, num espaço dinâmico tanto local quanto global. Articulado Kosik (1976) e a dialética do concreto, chamada por ele de “coisa em si”, a qual é formada de múltiplos aspectos onde seu conhecimento tem caráter totalizante, mas que depende da dialética entre aparência e essência, captar a essência da internacionalização para além das determinações dos organismos internacionais e vislumbrar que internacionalizar é entender a educação como ferramenta para a emancipação humana, significa questionar como a “coisa em si” se manifesta e, ao mesmo tempo, se esconde.

Assim, compreender o fenômeno é atingir a essência, na qual a internacionalização da educação superior pode tornar-se missão para a universidade no momento em que consegue mobilizar em rede e intencionalmente, acadêmicos, pesquisadores e instituição para além do viés meramente economicista, consolidando espaços democráticos de integração do conhecimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre os conceitos expostos, possibilitou o entendimento da essência da internacionalização para a universidade. Neste sentido, a partir da destruição da pseudoconcreticidade (essência e aparência) é possível adquirir o *habitus* no campo da educação para o desenvolvimento de uma *práxis* emancipatória para aquisição do *habitus* na educação superior.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

WIT, Hans de. **Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis**. Massachusetts: Boston College, 2002.

MOTIVOS QUE LEVARAM ACADÊMICOS INGRESSANTES ESCOLHER O CURSO DE FARMÁCIA DA UNOESC - SMO

CHIELLE, Eduardo Ottobelli (Unoesc) eduardo.chielle@unoesc.edu.br

ZACCHI, Clair Fátima (Unoesc) clair.zacchi@unoesc.edu.br

Eixo temático 2: Gestão Escolar

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Introdução: Conhecer o motivo que levou o aluno ingressante escolher um curso de graduação possibilita a implementação de ações na área pedagógica e de apoio institucional diferenciado e direcionado as particularidades de cada curso. Estudantes ingressantes em Instituições Comunitárias de Educação Superior têm características peculiares não encontradas em estudantes de outros modelos de universidade do país.

Objetivo: O objetivo deste trabalho foi verificar os motivos que levaram os acadêmicos ingressantes do Curso de Farmácia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), campus de São Miguel do Oeste escolherem este curso. Esta análise foi realizada no primeiro semestre de 2019. **Metodologia:** A verificação dos motivos foi realizada como um dos quesitos da avaliação do Ingressante. Foi aplicado um questionário auto preenchível disponibilizado no portal de ensino para cada ingressante e 1 das 19 questões avaliadas permitiu extrair informações sobre a motivação para o ingresso no curso de farmácia. A questão possuía 8 alternativas e o acadêmico pôde marcar apenas 1. Todos os acadêmicos ingressantes foram convidados a preencher o questionário e a pesquisa foi amplamente divulgada. **Resultados:** Dos 37 ingressantes no curso de Farmácia, uma amostra de 31 acadêmicos (83,7%) preencheram o questionário. Os resultados apontaram que 54,8% escolheram cursar farmácia por ser o curso afim com a profissão que desejam trabalhar, 29,1% optaram por farmácia por consideraram que há na região boas oportunidades no mercado de trabalho, 12,9% optaram ao curso por influência de familiares. Nenhum dos alunos ingressantes optou pelas alternativas: foi o único curso que me restou, era um curso mais em conta, o curso me dá prestígio social, baixa concorrência no ingresso. Também 3,2% assinalaram ser outra opção a escolha do curso, mas não deixaram escrito qual seria esta opção. Na oportunidade também foi questionado as principais razões que levaram os acadêmicos a escolher a UNOESC para fazer seu curso de graduação e 51,6% disseram que foi porque a universidade oferece ensino de qualidade, 41,9% pela proximidade de casa ou trabalho. **Conclusão:** Com base nos resultados foi possível constatar que o ingressante do curso de Farmácia da UNOESC-SMO optou por cursar este curso especialmente por ter afinidade com a área e por querer trabalhar em alguma das áreas de atuação do farmacêutico, especialmente porque existe na região um mercado de trabalho promissor e com empregabilidade imediata. Além disso, acreditam que a universidade possui ensino de qualidade e tem proximidade com suas casas.

Palavras-chave: Farmácia. Universidade. Graduação. Ingressante.

REFERÊNCIA

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Relatório do Ingressante**. Comissão Própria de Avaliação: Unoesc, 2019.

REFORMAS DO ESTADO: O LUGAR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

BORGES, Andréa Vergara (UNOESC) andreaborges6@hotmail.com

Eixo temático 2: Gestão Escolar

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo revisitar características dominantes das Reformas do Estado ao longo do século 20, destacando repercussões delas na educação superior, na acepção de Bresser-pereira (2009). Os resultados evidenciam que as mesmas se caracterizaram como um período de reformulações das políticas públicas.

Palavras-chave: Reformas. Estado. Educação superior.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do século 20, o Estado brasileiro passou por mudanças especialmente no tocante à sua atuação em alguns setores sociais, com consequências importantes na educação. Na acepção de Bresser-Pereira (2009), durante o período foram três as grandes reformas no Estado, a última delas atingindo inclusive o seu aparato.

Tomando por referência os estudos do autor a esse respeito, a presente seção tem como objetivo revisitar características dominantes das reformas do Estado ao longo do século 20, destacando repercussões delas na educação superior.

A tessitura do presente trabalho está orientada pelo estudo bibliográfico e tem em vista efetuar revisão de literatura sobre as reformas do Estado brasileiro, quais sejam: a burocrática (1936 a 1966); a administrativa (1967 a 1994); e a gerencial (1995). Utiliza como autor de referência para o levantamento de dados sobre as características de cada reforma estudos empreendidos por Bresser-Pereira (1997, 2005, 2006, 2009).

REFORMA BUROCRÁTICA (1936 -1966)	
CARACTERÍSTICAS	REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
<ul style="list-style-type: none"> • Estado autoritário e burocrático; • Adoção de concurso público como forma de acesso às funções públicas federais; • Centralização do poder nas mãos do executivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma universitária - 5.540 - (1968); • Modernização das universidades; • Acordos financeiros e de cooperação técnica (Acordos MEC-USAID) • Criação de diversas associações nacionais de estudantes e docentes.

REFORMA DESENVOLVIMENTISTA/ ADMINISTRATIVA (1967-1994)	
CARACTERÍSTICAS	REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
<ul style="list-style-type: none"> • Regime autoritário burocrático-capitalista; • Descentralização da administração indireta; • Criação do Ministério da Desburocratização e do Programa Nacional de Desburocratização (PrND) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma universitária – 5.540 - (1968); • Modernização das universidades; • Acordos financeiros e de cooperação técnica (Acordos MEC-USAID) • Criação de diversas associações nacionais de estudantes e docentes.
REFORMA GERENCIAL (1995 em diante)	
CARACTERÍSTICAS	REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
<ul style="list-style-type: none"> • Globalização e modernização do Estado; • Criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE); • Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE); • Premissas neoliberais apoiadas e difundidas por organismos multilaterais; • Práticas gerenciais para o alcance de resultados, eficácia e eficiência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação da educação superior na modalidade a distância; • Qualificação profissional dos trabalhadores; • Criação da política de avaliação da educação superior; • Plano Decenal-MEC- 1993; • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira- LDB – 9.394- (1996); • Exame Nacional de Cursos- 1996; • Vestibular como forma de ingresso na educação superior; • Tipologização das universidades, centros de educação superior, institutos, faculdades e escolas superiores- (Decreto 2.027/97); • Reestruturação e expansão das universidades federais- Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes); • Lei Plano Nacional de Educação- PNE- Lei 10.172, de 09 de Janeiro de 2001; • Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE- 2007; • Decreto 2.207/07- sistema federal de ensino; • Democratização do acesso: por meio do Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES) e do Programa Universidade para Todos (Prouni), que oferece vagas para ingresso e bolsas para permanência nas instituições privadas de ensino superior, de alunos selecionados pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); • Avaliação como base da regulação: O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes);

2 CONCLUSÃO

As Reformas do Estado caracterizaram-se como um período de redemocratização e reformulações substanciais no contexto das políticas educacionais, todos os esforços estavam direcionados no sentido de avaliar e regular o ensino superior, através de medidas que provocaram a expansão através da rede privada e da multiplicação de instituições de ensino. A grande concorrência do vestibular, a carência de vagas, a falta de estrutura e a insuficiência docente marcavam uma grande contradição entre um país em desenvolvimento e uma educação superior que deveria melhorar e muito, estando aquém das necessidades do crescimento do país.

Alguns elementos que se sobressaíram na política educacional foram: o aumento das instituições privadas; o financiamento público no ensino privado; a educação como privilégio de classe; a despolitização do movimento estudantil e uma ênfase da técnica em detrimento da produção científica ou humanista.

Influenciadas pelo cenário político e econômico internacional, a Reforma Gerencial e implementou diversos mecanismos de controle e avaliação de qualidade, pautados no conceito de eficiência, eficácia e produtividade nas universidades, por este motivo as políticas de educação passaram a ser orientadas por princípios como a flexibilidade, a competitividade e a avaliação, na qual contribuíram para o enfraquecimento e dissociação da universidade pública e o crescimento das universidades privadas

REFERÊNCIAS

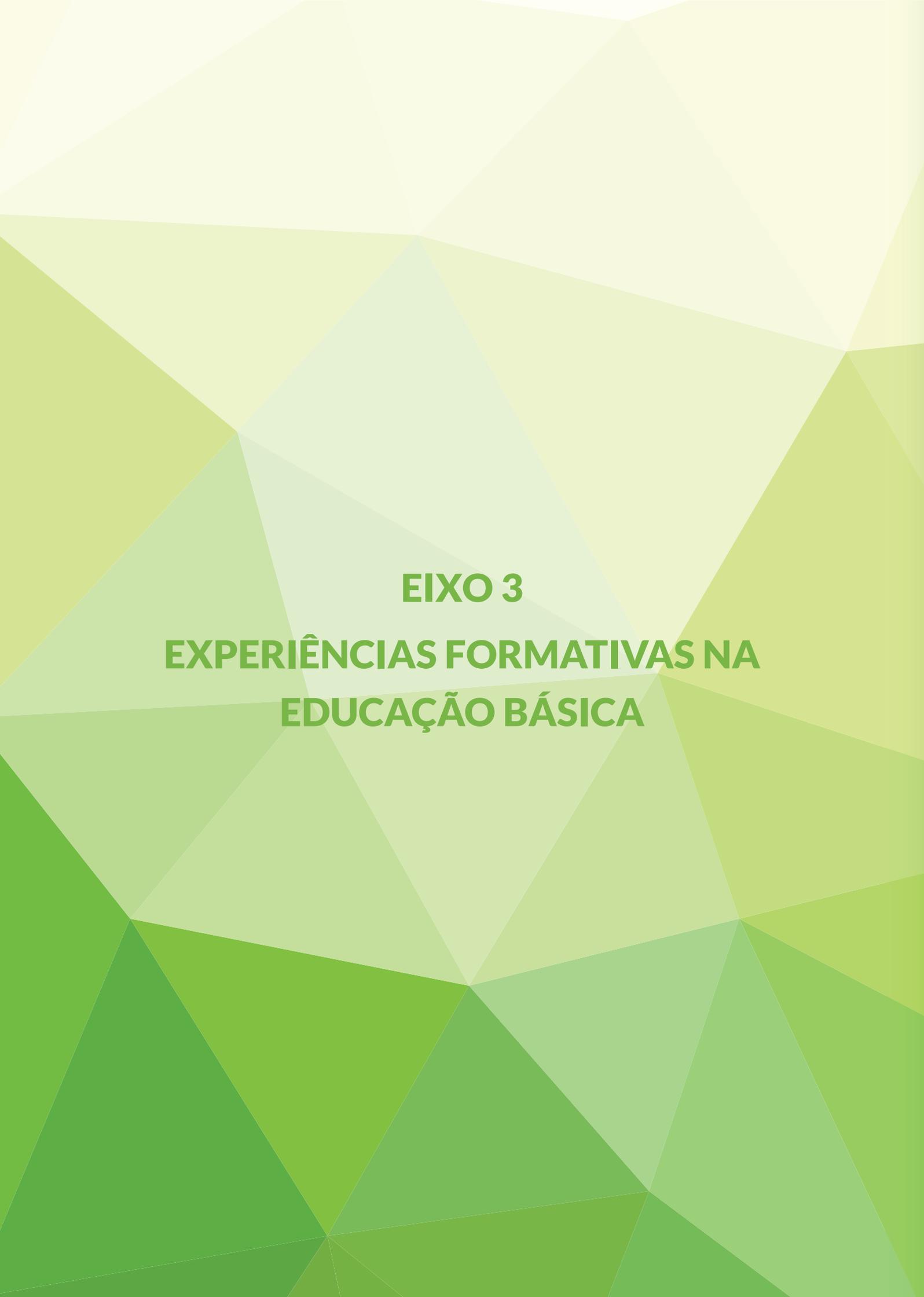
BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1).

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma gerencial do Estado de 1995**. Revista de Administração Pública, v. 34, n. 4, p. 7-26, jul./ago. 2000.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Construindo o Estado republicano: democracia e reforma da gestão pública**. Rio de Janeiro, FGV, 2009.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do estado e administração pública gerencial**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.



EIXO 3
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA PERSPECTIVA DE CIDADE EDUCADORA

BAVARESCO, Paulo R. (Unoesc) paulo.bavaresco@unoesc.edu.br

PAULATA, Milena (Unoesc) milenapaulata@gmail.com

Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica

Financiamento: Sem Financiamento

RESUMO

O presente trabalho aborda a cidadania em processo de construção na perspectiva da cidade educadora. Busca-se compreender como se dá a sensibilização das crianças para uma vida cidadã, a partir de práticas conscientes de educação e participação.

Palavras-chave: cidadania. História. Comunidade.

1 INTRODUÇÃO

O enfoque principal desse trabalho é a construção da cidadania numa perspectiva de cidade educadora, elencando os desafios que a escola e a educação enfrentam na formação cidadão segundo a concepção de cidade educadora, abordando a história do município e também ações cidadãs que podem ser desenvolvidas na sociedade. Consideramos a sensibilização das crianças para uma vida cidadã, a partir de bons hábitos, como respeito, solidariedade e práticas cidadãs, conscientes e de educação nos mais diferentes ambientes da sociedade. O educando precisa desenvolver reflexões sobre a cidadania e a construção de políticas públicas com a interdisciplinaridade entre muitos aspectos da comunidade. O resgate histórico também é essencial para a compreensão de muitos aspectos da vida em sociedade. O caminho metodológico seguido teve como base um estudo bibliográfico e o desenvolvimento do estágio de docência. Elencando aspectos fundamentais para o exercício da cidadania através de agentes transformadores da sociedade.

2 DESENVOLVIMENTO

Durante o processo de estagio foram desenvolvidas atividades com uma turma do 5º ano do ensino fundamental. Foi uma roda de conversa com pessoas da comunidade, desenvolvendo assim, práticas que aproximam a cidade educadora e a cidadania. Visitou-se o museu, procurando conhecer o município, identificando culturas, hábitos e tradições. Vivendo e convivendo melhor em comunidade.

Como cita Corsino (2007, p. 59): “Entendemos que o conhecimento é uma construção coletiva e é na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que a aprendizagem vai se dando.” Assim acredita-se que o processo de

estágio vem a contribuir para a formação humana, para conviver em comunidade cada vez melhor, praticando seu papel como cidadão.

Segundo Freire (1997, p. 26),

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

O processo de estágio está interligado com uma ação do sujeito pensando na coletividade e se efetivando de sua maneira e assunto que são indissociáveis. Acredita-se que separar a ética, política e estética é não conhecer a ação educativa. Lembra-se que a participação é um dos aspectos essenciais para desenvolver a cidadania nos mais diferentes momentos. Assim como para a construção de uma cidade educadora, na qual os alunos participem e convivem em comunidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, no estágio de docência verificou-se que a construção da cidadania é possível nas escolas, cidades, comunidades e nos mais diversos espaços que haja vontade e participação do ser humano. Cidadania é além de tudo o diálogo, a solidariedade e a formação de seres pensantes e participativos na sociedade.

Menciona-se dois aspectos que contribuem e muito para a formação integral das crianças, que são o aprender e o viver, pontos indissociáveis no processo de formação. Uma cidade educadora só é possível se houver diálogo entre a comunidade e a escola, dessa maneira a participação da comunidade nas ações escolares é de extrema importância, pois a cidade educadora não busca solução imediata e sim compreende a importância da reflexão constante para a formação de um ser crítico e integral. A busca frequente pela construção de cidadania na perspectiva de cidade educadora é voltada para a educação humanizada, emancipatória, participativa e solidária.

REFERÊNCIAS

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, DF, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997

A CONSTRUÇÃO DE REGRAS E LIMITES PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ

AGUSTINI, Bruna (Unoesc) brunaagustini@hotmail.com

SILVA, Giovana Maria Di Domenico Silva (Unoesc) giovana.silva@unoesc.edu.br

Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O trabalho objetivou compreender a construção de regras e limites para a formação cidadã na Educação Infantil. Utilizou-se pesquisa qualitativa. Conclui-se que os jogos e brincadeiras são aliados fundamentais no processo.

Palavras-chave: Regras e limites. Formação cidadã. Jogos.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho foi realizado no estágio de docência, do Curso de Pedagogia, no contexto da Educação Infantil. Objetivou-se como estágio realizado na 6ª fase do curso de Pedagogia, refletir e compreender a construção de regras e limites para a formação cidadã das crianças, na Educação Infantil a partir de situações de aprendizagens, mediadas pela ludicidade. O estudo é qualitativo, envolvendo pesquisa bibliográfica e de campo.

2 REFLETINDO O PROCESSO

A construção de regras e limites no contexto atual configura-se como um grande desafio, em especial aos pais e educadores. O tempo é fundamental para superar problemas de comportamento, principalmente na escola, e entende-se que o professor deverá conhecer o contexto de cada aluno, para que se faça esta construção em uma perspectiva cidadã. (RICORDI, 2015). Entende-se cidadão como um sujeito capaz de interferir na ordem social em que vive, significa lutar pela inclusão (SIMEONE, 2005). Neste entendimento Conforme Oliveira e Ribeiro (2012, p. 100): “Educar crianças não é tarefa fácil, principalmente quando se fala em educar com limites, a cada dia se torna um desafio para os pais e educadores, em especial educar a partir da experiência, do exemplo positivo, das descobertas, transmitindo-lhes confiança.” Nesta perspectiva os jogos e brincadeiras caracterizam-se como possibilidades significativas. Nos jogos muitas vezes, a criança internaliza regras de conduta e também valores, que orientam o seu comportamento, pois conforme Kishimoto (2003, p. 4): “A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante.” Segundo Almeida (2000), na educação infantil as crianças a partir do jogo e das brincadeiras adquirem atitudes de vida social e

de convivência, respeitar o colega, repartir o lanche, ajudar os companheiros, acatar regras, perceber limites, entre outras.

Diante disso, para a construção de regras e limites com as crianças, no processo de estágio de docência, foram criadas dinâmicas, brincadeiras e jogos, contação de histórias, dialogando sobre a importância das mesmas. Segundo Almeida (2000, p. 283): “É preciso que as escolas redefinam seus objetivos, metas e ações para interagir no processo de reconstrução de um novo cidadão [...] Alguém que seja capaz de dar-lhe as mãos e ser parceiro na construção de uma nova história e de uma sociedade melhor.” E como fazer isso com crianças? Acredita-se que a melhor possibilidade é na experiência coletiva das brincadeiras e da reflexão, mediadas pela sutileza dos jogos, orientadas pelo sujeito mais experiente, neste caso o professor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se no decorrer do processo que se construirmos combinados, regras e valores com respeito e dedicação, estas são chamativas para as crianças, e poderão refletir positivamente na construção da consciência cidadã. Outro ponto de destaque é que as crianças se espelham muito no professor, na sua conduta.

Através de leituras, pesquisas e a prática docente, percebeu-se o quanto é importante desenvolver situações de aprendizagens a partir de jogos e brincadeiras, o que auxilia na construção de regras e limites. Diante disso, o professor tem papel importante desde a educação infantil, especialmente como organizador do processo, para que favoreça a construção de regras e limites em uma perspectiva cidadã.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: [s. n.], 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

OLIVEIRA, Sybele Barros; RIBEIRO, Fátima Lúcia Soares. A construção dos limites na educação infantil: Compassos e descompassos entre o dizer e o fazer. **Revista lugares de educação**, Bananeiras, PB, 2012.

RICORDI, Jéssica da Costa. **Limites na educação infantil**. Curitiba: UFPR, 2015.

SIMEONE, Márcio. **A cidadania como possibilidade**. Minas Gerais: [s. n.], 2005. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/8/artigo-acidadaniacomopossibilidade.htm>. Acesso em: 5 maio 2018.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MALDANER, Mônica Emanuele (Unoesc) monica.maldaner@yahoo.com.br

MOESCH, Jaqueline (Unoesc) jaquelinemoesch@hotmail.com

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi (Unoesc) dilva.benvenutti@unoesc.edu.br

Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O estudo busca analisar a importância da contação de histórias e suas contribuições no contexto da Educação Infantil. É uma abordagem teórica e empírica, que envolve seis professoras desta etapa da Educação Básica. Os resultados mostraram como a contação é essencial por contribuir significativamente na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Crianças. Leitura. Aprendizagem.

1 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Objetiva-se refletir como a contação de histórias contribui no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, afinal, ouvir histórias é essencial para a formação do indivíduo. Segundo Abramovich (2006, p. 16), “Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.” O estudo pautou-se em abordagens de seis professoras que atuam na Educação Infantil. Foram coletadas a partir de um questionário e contribuíram para a análise da temática. Segundo elas, a leitura só tem a nos agregar enquanto ampliadora de nosso vocabulário, imaginação, curiosidade, criatividade, visão de mundo, possibilidade de expressar-se, desenvolver a linguagem, entre outras contribuições.

As DCNEI/2010 defendem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (art. 4º) (BRASIL, 2010).

Durante a infância, adentram na Educação Infantil no qual são educadas e cuidadas. A contação de histórias é um dos principais meios de construção do conhecimento. Além de aproximar as crianças do universo da leitura e escrita, possibilita a construção de sujeitos ouvintes, que é algo que necessitamos construir com elas. Conforme Ribeiro e Vieira (2015, p. 1685): “quanto mais rica é a

experiência mais rica será a imaginação. Quanto mais leituras sobre os mais diversos assuntos, maior será a capacidade de imaginar cenas e situações vivenciadas pelos personagens dos livros infantis.”

A pesquisa com as professoras possibilitou perceber que a contação deve ser bem planejada, para que possa transmitir às crianças conhecimentos capazes de auxiliá-las no processo de aprendizagem. Quem conta a história precisa preparar-se antes; conhecer o que será lido. O espaço precisa dar conforto. Deve ser capaz de acolher e tranquilizar as crianças.

As educadoras destacaram, que, se possível, a contação deve ser realizada todos os dias na rotina, pois incentiva e estimula a criatividade dos alunos, auxilia na oralidade e escrita deles, desenvolve a percepção das representações simbólicas e transmite muitos conhecimentos. A criança pode até mesmo associar as histórias com o que acontece em sua vida, como nos traz Rodrigues (2019) “O processo de identificação com as situações presentes nas histórias faz com que a criança desenvolva meios de lidar com suas dificuldades, sentimentos e emoções.” Ou seja, como o mundo da imaginação é repleto de possibilidades, as crianças aprendem e pensam em variadas formas de lidar com determinadas situações, fortalecendo sua capacidade cognitiva. Mas para que tudo isso se concretize, é fundamental que as escolas e professores de educação infantil entendam a importância da contação como prática pedagógica.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados da pesquisa feita com as seis professoras, foi possível perceber que a contação de histórias é, indubitavelmente, uma ferramenta capaz de contribuir significativamente no processo de aprendizagem dos alunos. Precisa ser planejada e o ambiente precisa estar organizado. O contador precisa conhecer a história. A leitura é capaz de ampliar o vocabulário e a compreensão de mundo, além de desenvolver as habilidades de ouvir, pensar, imaginar, criar e refletir. Precisa ganhar espaço diariamente para que possa fazer o seu papel na vida dos alunos na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2010.

RIBEIRO, Andréa Sousa; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz Vieira. Lendo E Contando Histórias Para Crianças: A Prática Docente Na Educação Infantil. Paraná. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19321_9745.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.

RODRIGUES, Janine. 4 Motivos Para Inserir A Contação De Histórias Na Escola. WPensar Blog, 2019. Disponível em: <https://blog.wpensar.com.br/pedagogico/contacao-de-historia/>. Acesso em: 30 maio 2019.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ZANIN, Daiana Pozzobon (Unoesc-SMO) daianapozzobon@gmail.com

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi (Unoesc-SMO) dilva.benvenuti@unoesc.edu.br

SILVA, Giovana Maria Di Domenico (Unoesc-SMO) giovana.silva@unoesc.edu.br

Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O estudo objetiva refletir aspectos referentes à importância do planejamento na Educação Infantil. O planejamento nesta etapa de ensino oportuniza o desenvolvimento do pensamento, a organização e o processo de reflexão no decorrer do processo. Pensar para onde ir, oferece suporte para que o professor saiba por onde andar. Planejar é ato de responsabilidade e amor.

Palavras-chave: Planejamento. Educação Infantil. Docente.

1 INTRODUÇÃO

Objetivo é refletir sobre os processos do planejamento, permitindo perceber que o planejamento na educação infantil proporciona organização, mobilização e reflexão, garantindo a qualidade dos processos educacionais. A pesquisa ouviu a opinião de três professores sobre como acontece o planejamento na organização escolar. Através disso, fundamentar teoricamente acerca da importância dos processos de planejamento na Educação Infantil promovendo reflexão. A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi de cunho teórico e empírico. Conclui-se que o planejamento escolar é indispensável, pois, determina os caminhos que a escola e professores irão percorrer. O comprometimento dos colaboradores qualifica este processo, estimula à participação da comunidade e dos colaboradores na organização escolar, promovendo um ambiente com clima de segurança, confiança, otimismo, confiabilidade, espírito de participação, evidenciando as iniciativas e as ideias, valorizando ações, com intenção que os objetivos sejam alcançados com sucesso.

2 DESENVOLVIMENTO

O estudo, justificado pela necessidade de conhecimento e compreensão acerca das complexas abrangências da importância do planejamento na educação infantil. Quando se fala em planejamento, faz-se necessário, entender que o centro do processo educativo é o conhecimento, e que qualquer proposta deve dar conta dos princípios Éticos, Políticos e Estéticos da criança em formação.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. “Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente.” (OSTETTO, 2000, p. 177).

A sociedade se transforma, apresenta a todo o momento novas concepções de família, sociedade e ser humano, os desafios são lançados e as escolas precisam dar conta desta diversidade. Planejar adequadamente exige do professor conhecimento, abertura de olhar e aceitação do novo e o reconhecimento das diversas mudanças que ocorrem no contexto da sala de aula.

A escola é um ambiente privilegiado, composto por uma diversidade sem limite, incluindo aspectos culturais, étnicos, e socioeconômicos, por isso o planejamento deve ser elaborado de forma que possa valorizar a individualidade e oportunidades de crescimento coletivo.

O planejamento é algo indispensável, pois, o professor, a escola e o sistema de ensino, tem o compromisso de garantir para as crianças “apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.” (BRASIL, 2010).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores pesquisados afirmam que possuem o compromisso de promover a qualificação dos processos de aprendizagem na educação infantil. Ressaltam sobre a importância do trabalho coletivo, do diálogo e da observação cuidadosa do processo no decorrer do processo. Afirmam que a escola utiliza o planejamento e este define o caminho a ser percorrido, ressaltando a importância de o documento ser flexível, aberto e transparente. O professor deve ser leitor e estudioso, pois os documentos legais, as políticas públicas e as teorias vão se modificando, quem está na escola precisa estar atento a estas mudanças, retroalimentando e aperfeiçoando as ações no contexto da sala de aula.

REFERÊNCIAS

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

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000.

A POBREZA DE EXPERIÊNCIAS NA VIDA DA INFÂNCIA

JUNGES, Claudete Teresinha (UNIJUI) claudetejunges@yahoo.com.br

SANTOS, Marisane dos (UNIJUI) marisanedossantos219@gmail.com

Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica

Financiamento: sem financiamento

RESUMO

Esta pesquisa resulta da constatação da pobreza de experiências na vida das crianças. Conceituou-se experiência em Walter Benjamin na análise de uma experiência acontecendo na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Anchieta.

Palavras-chave: Experiência. Direito. Infância.

1 INTRODUÇÃO

O desejo de realizar um trabalho cada vez melhor na educação infantil, colocando a escola infantil como um dos suportes importantes para auxiliar com os processos de ensino, no desenvolvimento integral das crianças, que ensejou esta pesquisa. Pesquisou-se o direito às experiências variadas na educação infantil; a compreensão do conceito de experiência a partir de Walter Benjamin e uma experiência significativa que aconteceu em uma turma de Educação Infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

Vivenciando a preocupação do direito à experiência preconizado pela Base Nacional Comum Curricular, constatando a pobreza das experiências vividas pelas crianças dentro e fora da escola e, no intuito de desenvolver um trabalho qualificado com a infância, fomos consultar a teoria de Walter Benjamin para a compreensão do conceito de experiência conforme estruturado por ele. Benjamin é o pensador do século XX, que se opôs à educação utilitarista para as crianças, defendeu a ideia, segundo Bolle (2002) de que as crianças tivessem garantido o direito à plenitude da infância.

O conceito de experiência, trabalhado pelo autor está relacionado com a qualidade do que foi vivido, com a sensibilização e o afeto gerado. Experiência é algo presente na vida de todas as pessoas que passaram por vivências significativas. O brincar para as crianças é a principal forma de experienciar, e fazer sempre de novo é o que sensibiliza as crianças e, assim, a experiência comovente se torna hábito. As experiências vividas com objetos presentes no universo cultural das pessoas com quem temos laços de afeto, promovem ligações maiores com o vivido.

E assim, foi planejada a experiência, a partir da história infantil “Maricota sem dona” (MAZZETTI; CAMPOS, 1985), é confeccionada uma boneca de pano e apresentada às crianças na escola e visita suas casas. As famílias devem cuidar e confeccionar uma roupa à boneca. Os relatos

escritos das famílias e orais das crianças tornam-se o fundamento para o trabalho dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento presentes nos documentos curriculares da Educação Infantil municipal e nacional.

A experiência ocorre na Rede Municipal de Ensino de Anchieta, que no início do ano de 2019 em uma turma de crianças de 4 a 5 anos de idade. Desenvolve a temática: o direito à experiência, observando os campos de experiência: “O eu, o outro e nós” e “Oralidade e escrita”, previstos no documento curricular da Rede Municipal de educação e na Base Nacional Comum Curricular.

A pesquisa explicitou que, na contemporaneidade o tempo é cada vez mais acelerado e predominantemente pensado para a produção, e a produção de brinquedos para as crianças faz parte da lógica capitalista de vender em busca do lucro, “perder-se” no tempo e passar um domingo inteiro envolvidos na confeccionar de uma roupa para a Maricota, é valorizar o lúdico, a alegria e os retalhos, os pedaços que a sociedade despreza.

Conseguimos desta forma modificar a ordem social, vigente atualmente e, ao invés de valorizar o brinquedo feito para a maximização do lucro, há a valorização daquilo que não tem mais valor para a sociedade, então uma roupa usada e um retalho de tecido, tornam-se possibilidade de criação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o empobrecimento de experiências vividas pelas crianças, a escola é um espaço fundamental, e que deve garantir em suas atividades, mais possibilidades de afetar as crianças por experiências significativas. A escola tem a possibilidade de proporcionar a vivência de experiências coletivas, deixar que as narrativas das ações vividas pelas crianças sejam expressadas, permitir que as repetições das brincadeiras, das histórias ocorram. Porque, a experiência deve ser vivenciada individual e coletivamente na vida das crianças.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução: Marcos Vinicius Mazzari. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BOLLE, Willi. Na vasta obra de Walter Benjamin. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

MAZZETTI, Maria; CAMPOS, Edson. **Maricota sem dona**. São Paulo: Editora ao Livro Técnico, 1985.

MUNICÍPIO DE ANCHIETA. **Documento curricular da educação infantil**. SMECE, 2017.

ABORDAGEM PIKLER: A ESSÊNCIA DO OLHAR, DO FALAR E DO TOQUE NO CUIDADO DE BEBÊS

FOLLMANN, Clair E. T. (Unoesc) th-clair@yahoo.com.br

KLEIN, Graciele (Unoesc) gracieklein@yahoo.com.br

Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Este trabalho apresenta a abordagem Pikler usada no local de trabalho das autoras. O essencial dessa abordagem, está em entender os bebês como sujeitos ativos de sua vida e buscar estabelecer o laço afetivo por meio do olhar, da fala e do toque.

Palavras-chave: Educador. Abordagem Pikler. Bebês.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente as escolas de Educação Infantil vêm buscando metodologias diferenciadas para mediar atividades com a primeiríssima infância. A metodologia a ser estudada, é a Abordagem Pikler, que respeita o tempo de cada criança, seu ritmo de desenvolvimento, sem antecipar processos de descobertas e conquistas.

Segundo Alencar (2019, p. 11): “Para construir sua metodologia de intervenção junto aos bebês, Emmi Pikler baseou-se na observação deles e no reconhecimento de que, desde seu nascimento, são sujeitos ativos e não apenas passivos necessitando de cuidados.”

Emmi Pikler, acreditava que os bebês necessitam de um adulto atento e dedicado às suas manifestações, e que possa lhes oferecer cuidados tanto no que diz respeito a suas necessidades básicas de higiene, alimentação e sono, quanto para introduzi-lo no universo das trocas afetivas (ALENCAR, 2019, p. 16).

Conforme Gonzalez (2014, p. 5) “Respeite bebês e crianças como pessoas valiosas. Não os trate como objetos.” Para tanto, deve-se levar em conta de que bebês são seres humanos desde o seu nascimento e que os adultos deverão respeitá-los sem vê-los como objetos de pelúcias.

2 FORMAÇÃO DE UM LAÇO AFETIVO

Para ocorrer a formação de laço afetivo entre cuidador e bebê, deve-se compreender, que cada criança é única e que se desenvolvem cada uma do seu jeito. Assim, há três princípios básicos que devem ser observados pelo educador: o olhar, a fala e o toque.

2.1 OLHAR

O momento de estar e olhar para os bebês é muito importante. Pois no momento em que o adulto para e olha o pequenino que está em sua frente e atende as suas necessidades, ele vai se acalmar e se conectar com o adulto.

Hansen (2017, p. 59) cita que “através dos olhos se enuncia toda a ansiedade do ser, toda sua potência, sua vontade, seus interesses, suas dores, seus sentimentos mais profundos até seus estados de humor mais passageiros e superficiais.” Deste modo, percebe-se que é através do olhar de um educador para as crianças que ocorre a troca de sentimentos mais profundos e neste momento que identifica o que a criança está sentindo.

O olhar das crianças são janelas que apontam caminhos, e que expressam os seus sentimentos. Sendo assim, quando nos dirigimos para um bebê devemos primeiramente nos conectar ao seu olhar. Ser paciente para que ele também nos procure, somente então iniciar um diálogo, toca-lo e acolhe-lo nas suas necessidades. Hansen (2017, p. 190) ressalta que “nos olhos o ser se expressa e conosco se comunica de forma silenciosa mas potente, autentica e profunda.”

2.2 A FALA

A fala dos adultos com os bebês torna-se um aspecto importante para seu desenvolvimento. Alencar (2019, p. 30) destaca que, “para uma criança começar a falar é necessário que, primeiramente, um adulto fale com ele.” Assim, entende-se a necessidade dos adultos falar com as crianças em razão de que, é a fala do adulto que o estimula e por isso deve ser usado um vocabulário riquíssimo, pois permanecerá no inconsciente das crianças.

É relevante que a fala do adulto seja breve e necessária, focando nos movimentos corporais condizentes com as palavras. Deste modo, Gonzalez (2014, p. 9) observa que é preciso utilizar com os bebês “[...] palavras e linguagem contextualizadas, falando naturalmente e não repetindo palavras muitas vezes ou usando linguajar infantil.” Compreende-se que as falas entre adulto e criança devem ser de maneira calma, tranquila e serena, pois isto fará com que os bebês se sintam protegidos nos momentos de frustrações, angustias e choros.

Hansen (2017, p. 62) descreve que “as boas palavras são como música que harmonizam os estados mentais, emocionais, as relações sociais e os estados físicos das crianças.”

2.3 O TOQUE

O toque é muito importante para o desenvolvimento do bebê. Pois é através dos dedos das mãos que os sentimentos dos adultos são repassados para as crianças.

Para tanto, Falk (2016, p. 11) ressalta que: “Como é diferente a imagem do mundo que uma criança recebe quando mãos silenciosas, pacientes, cuidadosas e ainda seguras e resolutas cuidam

dela; e como parece ser diferente o mundo quando essas mãos são impacientes, rudes, apressadas, inquietas e nervosas.”

Compreende-se a necessidade de um adulto com mãos calmas, pacientes e tranquilas cuidando e tocando os bebês. Pois a partir do toque dos adultos na pele das crianças é que as mesmas irão sentir-se seguras, em razão de que, o adulto estará apaziguado pela paciência e assim transmitirá os seus sentimentos para os bebês.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se dessa forma que a Abordagem Pikler desenvolve uma metodologia diferenciada para as creches, trazendo um olhar mais humano para os bebês de 0 a 3 anos de idade, pois a essência desta abordagem é o olhar, a fala e o toque, em razão de que, quando um adulto inicia um diálogo com o bebê, é importante e de extrema relevância que busque seus olhos, para que autorize que os educadores/pais criem uma conversação com o bebê e na sequência o toque e atendam às suas necessidades e especificidades. Da mesma forma, esta abordagem possui um respeito profundo ao desenvolvimento do bebê, sem antecipar processos de descobertas e conquistas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Roberta. **O acolhimento de bebês: práticas e reflexões compartilharam**. Instituto Fazendo História. Disponível em: <https://www.fazendohistoria.org.br/publicacoes>. Acesso em: 22 mar. 2019.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler, educação infantil**. São Paulo: omnisciência, 2016.

GONZALEZ, Janet Mena. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseando em relações qualificadas**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

HANSEN, Roger. **Pedagogia Florença I: bases para a educação de 0 a 3 anos**. Santa Catarina: Edição do autor, 2017.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ESTRATÉGIAS LITERÁRIAS PARA A POTENCIALIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

ROTH, Andreina Paula Gasperin (Unoesc) andreynagasperin@gmail.com

HERBERT, Marciane Terezinha (Unoesc) marciane.herbert@outlook.com

RODIGHERI, Jane Maria (Pibid) janerodigheri@gmail.com

ZACCHI, Clair Fátima (Unoesc) clairzacchi@unoesc.edu.br

Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica

Financiamento: Sem financiamento.

RESUMO

O presente trabalho aborda a contação de histórias para atividades de alfabetização e letramento, com o objetivo de estimular e desenvolver o interesse pela leitura e escrita, para a alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Literatura. Leitura. Escrita.

Em março de 2019, iniciamos o projeto “Alfabetização e letramento: estratégias literárias para potencialização do ensino-aprendizagem”, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do qual somos bolsistas, com o objetivo de estimular e desenvolver a leitura e a escrita, a partir de estratégias lúdicas de contação de histórias. O projeto ocorreu na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Attílio Luiz Calza, município de São Miguel do Oeste, Santa Catarina. Serviram de aporte teórico os componentes de Alfabetização e Letramento e Estudos Teórico-práticos da Literatura Infantil do curso de Pedagogia da Unoesc de São Miguel do Oeste. Utilizamos também o projeto da escola “Ler é divertido, escrever é apaixonante” e observações na turma, para conhecê-los. Utilizamos as obras O Catador de Pensamentos (2011) de Monika Feth e Uxa, ora Fada ora Bruxa (2003) de Silvy Orthof, oportunizando momentos prazerosos e significativos de leitura e escrita.

Verificamos que muitos estavam desestimulados, tinham dificuldades em leitura e escrita: reconheciam as palavras e as letras, mas apresentavam dificuldade para escrever; a falta de leitura dificultava ainda mais a apropriação do código escrito. Outros, já tinham o domínio dessa tecnologia, mas não compreendiam o que liam e escreviam.

A teórica Magda Soares, importante pesquisadora na área de alfabetização, observa que

[...] embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2017, p. 64).

Segundo a autora, o fracasso da alfabetização não está ligado a um fator exclusivo, mas, a vários e afirma que cabe ao professor diferentes saberes que envolvem o processo de alfabetização e letramento (SOARES, 2017).

Sobre esses saberes, os estudos de Ferreiro (1986) foram importantes para que identificássemos em qual nível silábico as crianças se encontravam. A partir disso, planejamos e desenvolvemos atividades envolvendo alfabetização e letramento, por meio da literatura.

Realizamos a contação de O Catador de Pensamentos de Monika Feth (2011), enfatizando o faz de conta para levá-los ao mundo da imaginação. A discussão com atividades de escrita e ilustração, de acordo com suas vivências e experiências, desafiou-os a ler e escrever de modo prazeroso. Organizaram os pensamentos em ordem alfabética e, simbolicamente, destruíram os pensamentos ruins e ilustraram os bons, conforme a representação dada pela obra.

Depois foi a vez de Uxa, ora Fada ora Bruxa de Sylvia Orthof (2003). Interpretamos as personagens e socializamos a história. Dividimos a turma em grupos, desenharam as personagens e escreveram suas características, usando palavras-chave. Após, receberam um lápis, lembrando a vassoura de Uxa, que poderia realizar “mágicas” de escrita. Com ele poderiam viajar, imaginar, criar e inventar, escrevendo, assim a leitura e escrita começaram a fazer sentido e sentiram-se leitores e escritores.

Demonstraram interesse pelo mundo da imaginação e da contação de história. O prazer e a fantasia, muitas vezes, proporcionados pela literatura ficam esquecidos. Por isso, resgatamos esses elementos, oportunizando momentos prazerosos e significativos de leitura e escrita. De acordo com Lois (2010, p. 37),

A lógica dos acontecimentos faz pensar que isso deveria continuar nesse caminho: prazer, descobertas, conhecimento e saber. Tudo isso tendo, na leitura, seu ponto de partida. [...] Ao entrar na escola, a leitura tende a mudar de roupagem. Gratuidade e leveza se perdem, dando espaço a metodologias, técnicas e cobranças. Sem a motivação do prazer, abandonam-se o interesse e a curiosidade.

Após as atividades, os alunos melhoraram significativamente, despertaram o gosto pela leitura e escrita e o interesse em ouvir histórias. Mostraram-se curiosos e dispostos a realizar as atividades. A experiência mostrou que atividades com literatura de forma lúdica, levam os alunos ao mundo da imaginação e da fantasia, cativando-os e encantando-os. Suas vivências, conhecimentos e experiências foram valorizados, tornando as atividades de leitura e escrita mais significativas.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: POSSIBILIDADES PARA A CIDADANIA

PASA, Marcia Jaqueline (Unoesc) marcinhapasa@gmail.com

ZACCHI, Clair Fátima (Unoesc) clair.zacchi@unoesc.edu.br

Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O presente trabalho aborda alfabetização e letramento como um processo de ensino e aprendizagem necessário à cidadania. Desde a educação infantil, as crianças entram para a escola com expectativas em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, o estudo objetiva compreender a importância dessa aprendizagem, de forma lúdica e prazerosa, possibilitando cidadania às crianças. Configura-se como trabalho bibliográfico, que apresenta uma breve discussão sobre alfabetização, letramento, ludicidade e cidadania.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Ludicidade. Cidadania.

1 INTRODUÇÃO

Compreender e fazer uso da leitura e da escrita, em práticas sociais, mais do que necessário, tornou-se uma questão de cidadania. Nesse sentido, a alfabetização e o letramento passam a ser essenciais para que o sujeito construa seu lugar na sociedade.

E como proporcionar às crianças uma alfabetização e um letramento que lhes garantam o uso da leitura e da escrita, em práticas sociais, e, conseqüentemente, cidadania? Entendemos que a ludicidade contribui para que isso ocorra. Nesse sentido, discutimos esses conceitos, a fim de compreendê-los dentro do processo educativo.

2 DESENVOLVIMENTO

O mundo da cultura letrada possibilita o desenvolvimento do sujeito no meio social, sua interação e novos modos de pensar, sentir e agir. Em uma sociedade letrada as crianças passam a se relacionar com a linguagem escrita, percebendo sua importância e sua utilização no meio social. É nesse processo de aprendizagem que se desenvolvem as habilidades de leitura e escrita.

A leitura é a base do processo da alfabetização e quando nos referimos à alfabetização também nos referimos ao letramento.

A alfabetização é entendida como o ato de aprender a ler e a escrever e letrar é mais que alfabetizar. Segundo Soares (2015a, p. 16):

[...] alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua.

Deste modo, a alfabetização não se resume apenas na aquisição de habilidades mecânicas de codificação e decodificação do ato de ler, mas sim de compressão de mundo, na capacidade de interpretar, criticar e produzir conhecimento. Ela é o caminho para o letramento, que se define pelo uso social da leitura e da escrita.

Parafraseando Soares (2004), embora distintos, os dois processos são dependentes e inseparáveis, ou seja, a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita.

Portanto, o letramento não se refere apenas ao domínio da leitura e da escrita, mas também a influência social que dele decorre. Desta forma, a alfabetização e o letramento são entendidos como importante instrumento para o resgate da cidadania. Mas o que é cidadania? Cidadania é o uso garantido de todos os direitos civis, políticos e sociais. Ser cidadão é ser sujeito de direitos e deveres, é estar capacitado para interação social, é estar capacitado a partir da vida e de suas vivências sociais.

Sendo assim, a escola é uma instituição concebida para o ensino, cuja finalidade consiste em preparar os alunos para viver em sociedade. É por meio dela que são construídos valores fundamentais para a formação de cidadãos.

Contudo, muito se tem falado de alfabetização na pré-escola. Há diferentes opiniões quanto a esta questão. Para alguns, nessa etapa escolar, não deve ocorrer a alfabetização; para outros, sim. Cabe destacar, que as crianças estão constantemente cercadas pelo mundo letrado, ou seja, o processo de alfabetização e letramento ocorre por meio das experiências de cada sujeito, antes mesmo da educação escolar, em atividades não formais e vivenciadas no seu cotidiano. De acordo com Ferreiro (2003, p. 25):

As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais).

Desta forma, a maneira como as crianças são apresentadas ao mundo da leitura e da escrita é que fará a diferença em seu processo de alfabetização e letramento. É nessa perspectiva que, na pré-escola, o uso de atividades lúdicas é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Segundo Almeida (2000, p. 13):

[...] A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Ela é uma ação inerente na criança, no adolescente, no jovem e no adulto e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum

conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo.

A proposta do lúdico é promover uma alfabetização que tenha significado na prática educativa. Trabalhar a leitura e a escrita por meio de jogos e brincadeiras facilita o processo de aprendizado. Se, para muitas crianças, a escrita é algo complexo, o jogo é uma atividade lúdica que ajuda na apropriação motora necessária para o seu desenvolvimento. A escrita surge por meio de um interesse natural, “[...] se manifesta pelo desejo que a criança tem de descobrir, reconhecer e a utilizar os sinais gráficos com os quais se depara.” (FEIL, 1993, p. 90).

Segundo Jolibert (1994, p. 15), “ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto etc. [...]”

A leitura não pode ser vista como uma mera ferramenta de transmissão de conteúdo, mas, como um meio de desenvolvimento, ou seja, ao ler, as crianças passam a posicionar-se, ter opiniões próprias e serem críticas.

Quando passamos a definir que o ato de ler se caracteriza pela capacidade que o sujeito tem em compreender o mundo escrito, e a escrita passa a ser denominada como o ato que este sujeito tem de transmitir uma mensagem escrita, verificamos o quão importante estes dois processos são para a humanidade. Portanto, para sermos considerados cidadãos participativos, reflexivos, faz-se necessário o domínio da leitura e da escrita, para que assim possamos estar de fato inseridos em uma sociedade e não à margem dela.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. **Alfabetização um desafio novo para um novo tempo**. 14. ed. Rio de Janeiro, 1993.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porta Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1994.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

ATIVIDADES RECREATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

RIBEIRO, Andréa Jaqueline Prates (Unoesc) andrea.ribeiro@unoesc.edu.br

FRAPORTI, Katiane (Unoesc) katyfraporti@yahoo.com.br

Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica

Financiamento: Capes/PIBID

RESUMO

Desenvolveram-se atividades recreativas na Educação Física escolar. As atividades foram organizadas com o intuito de possibilitar a inclusão escolar de todos os estudantes. Foram desenvolvidas duas atividades, “vira copos/jogo da velha” e “lego com basquete e jogo da velha”. Uma das atividades tem cunho mais recreativo e a outra é uma adaptação do esporte basquetebol.

Palavras-chave: Educação Física escolar. PIBID. Atividades recreativas.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar passou por diversas transformações didáticas pedagógicas nos últimos anos. Antigamente as aulas de Educação Física tinham uma visão mais competitiva e excludente, no qual só ficavam os alunos com melhor rendimento. Com o passar dos anos esta visão foi se alterando e atualmente a Educação Física escolar tem como principal objetivo a inclusão de todos os alunos, especialmente durante sua prática.

Pensando na inclusão escolar, propomos atividades recreativas a partir de atividades realizadas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, na Educação Física escolar. O PIBID oferece bolsas a alunos de cursos presenciais de licenciatura, para que se dediquem na atuação em escolas públicas, incentivando-os a lecionar na rede pública após graduados. Desta forma, o PIBID tem por objetivo a formação compartilhada entre professores da Educação Básica e futuros licenciados em articulação com a melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas. As ações desenvolvidas visam promover a prática docente e o compromisso com as problemáticas concretas do campo da educação escolar.

O PIBID Educação Física da Unoesc, campus de São Miguel do Oeste, está implementado em duas escolas dos municípios de São Miguel do Oeste/SC e uma escola do município de Maravilha/SC e conta com 01 professor coordenador institucional, 01 coordenador de área, 03 professores supervisores e 30 acadêmicos bolsistas, todos de Educação Física.

As atividades que são apresentadas neste trabalho foram desenvolvidas na EMEIEF Marechal Arthur da Costa e Silva (São Miguel do Oeste/SC), sendo uma recreativa e a outra é uma adaptação do esporte basquetebol.



Nos utilizamos de materiais como: bambolês, copos coloridos, bolas, coletes, legos coloridos e peças de montar coloridas. As atividades foram desenvolvidas no ginásio de esportes e no pátio da escola, sendo que, primeiramente explicamos as atividades e em seguida elas foram realizadas pelos estudantes.

2 DESENVOLVIMENTO

O PIBID/Unoesc na subárea de Educação Física existe nesta escola, desde o ano de 2014 (1º edital). A partir de 2018 (2º edital), a escola passou a contar com 10 bolsistas e 01 professora supervisora.

As atividades do programa na escola incluem intervenções durante a aula, as quais são acompanhadas pelo professor supervisor da área (professor de Educação Física) efetivo da escola.

A partir das atividades de ensino que são realizadas na Escola pelo grupo PIBID/Unoesc/Educação Física, tem se verificado a excelente aceitação dos alunos pelas atividades que são propostas pelos bolsistas e a supervisora, as quais contribuem sobremaneira para um bom desenvolvimento das aulas.

Um dos principais avanços identificados em relação ao programa é a ampliação dos conteúdos que são vivenciados em relação à cultura corporal. Além disso, percebe-se que a troca de experiências (pibidianos-professor supervisor; pibidiano-estudantes da escola; pibidiano-universidade) contribui tanto para o desenvolvimento quanto para a formação o que enriquece as aulas.

O PIBID tem se mostrado um importante articulador na aproximação do acadêmico de graduação com a escola por meio do contato direto com todos os envolvidos com o contexto escolar. Desta forma, os pibidianos tem proposto atividades diferentes aos alunos, o que é um desafio constante nas aulas de Educação Física, pois algumas das crianças ainda tem uma visão de Educação Física escolar vista somente como “futebol” ou jogar uma bola do jeito deles. No entanto, esta visão está sendo transformada a cada dia.

Os profissionais de Educação Física estão investindo nas atividades recreativas e adaptando os esportes coletivos e individuais. Isso é muito importante, pois as crianças estão mudando sua visão e tendo um outro olhar para a Educação Física escolar e para os esportes nas aulas de Educação Física.

Estimular os alunos a gostar de outros esportes/atividades e a serem críticos durante a execução das atividades, faz com que seja oportunizado a possibilidade deles exporem suas opiniões e não aceitem tudo que vem “pronto”. Ou seja, tem-se oportunizado a possibilidade de mudanças que transformarão suas vidas, opinando durante as atividades.

Por meio de atividades lúdicas, numa relação com as brincadeiras, a criança poderá desenvolver sua personalidade, formular suas ideias, atitudes, conceitos, criar, inovar, aprender e ensinar, num processo de cooperação e compreensão, mesmo nesta fase de desenvolvimento da criança (ANJOS, 2013, p. 13).

A partir disso propomos aos educandos do 5º e 6º ano 2 atividades recreativas, adaptadas aos esportes, que tem como objetivo o desenvolvimento das capacidades motoras, velocidade, atenção, concentração, raciocínio lógico e o desenvolvimento do espírito competitivo, de forma a respeitar o próximo, ajudando os colegas no que é necessário. Brasil (2000) considera os jogos e brincadeiras com regras mais simples, conteúdos primordiais para a Educação Física no 1º ciclo, sendo eles os responsáveis por uma série de movimentos e regras dentro das necessidades para o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo das crianças.

As atividades foram desenvolvidas com os alunos do 5º e 6º anos matutino e vespertino da EMEIEF Marechal Arthur da Costa e Silva, num total de 80 alunos.

A recreação e a brincadeira, dentro do âmbito escolar, é muito importante, pois as crianças aprendem se divertindo, gostando de fazer as atividades. A brincadeira é um dos instrumentos de trabalho indispensável para o educador na tarefa de mediar à educação de seus alunos e no propósito de buscar o desenvolvimento integral da criança. A brincadeira e o lúdico, intermediados pelo professor, oportunizam a criança explorar, aprender linguagens, solucionar problemas e enriquecer o imaginário (MELZ; VAROTO, 2015, p. 4).

Uma das atividades desenvolvidas foi “vira copos/ jogo da velha”. Esta atividade é bem interessante e depende de muita atenção das crianças durante a execução. Divide-se a turma em duas equipes, sendo que o primeiro de cada equipe corre até a mesa e tenta virar os copos fazendo com que o mesmo pare em pé. Conseguindo isto, pega o copo, vai até o centro da quadra e joga no jogo da velha. Ganha a equipe que terminar primeiro. As crianças devem ter atenção e contar um pouco com a sorte para a execução desta atividade.

A outra atividade desenvolvida foi “lego com basquete e jogo da velha”. Dividimos a turma em duas equipes, sendo que o primeiro de cada equipe deveria correr com a bola na mão, quicando e arremessar na cesta de basquete. Se fizesse a cesta o aluno olhava as corres da sequência do lego e iniciava uma sequência igual com peças de montar coloridas. Em seguida jogava no jogo da velha. Ganha a equipe que fecha o jogo da velha primeiro.

Ambas as atividades exigiam muita atenção, velocidade e concentração. O desenvolvimento das capacidades motoras nos anos iniciais é fundamental para a introdução dos esportes. Ofertar atividades por meio do jogo para as crianças aprenderem os esportes é muito importante. O principal papel do jogo no ambiente escolar é o de dar outras possibilidades de compreensão para o esporte e proporcionar aos alunos o desenvolvimento integral (MARINS; COSTA, 2016, p. 3).

Por isso que se precisam trabalhar muito bem as capacidades motoras desde o início escolar das crianças. As crianças gostaram muito das duas atividades, vibrava a cada acerto dos colegas, e verificava os erros tentando melhorar na próxima vez.

Acreditamos que atividades como estas vão fazer nossos alunos a pensar mais, serem mais criativos, críticos e independentes, contribuindo para uma sociedade mais crítica e humanas.

Fotografia 1 – Vira copos/jogo da velha



Fonte: os autores.

Fotografia 2 – Vira copos/jogo da velha



Fonte: os autores.

Fotografia 3 – Vira copos/jogo da velha



Fonte: os autores.

Fotografia 4 – Lego com basquete e jogo da velha



Fonte: os autores.

Fotografia 5 – Lego com basquete e jogo da velha



Fonte: os autores.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Jairo Alves dos. **A importância das atividades lúdicas nas aulas de educação física no processo ensino aprendizagem**. 2013. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade de Brasília, Ariquemes, 2013. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6970/1/2013_JairoAlvesdosAnjos.pdf. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MARINS, Danielle Stéfane de; COSTA, Celia Regina Bernardes – **Recreação Escolar: o brinquedo a brincadeira e o jogo na educação da infância**. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 1, v. 10, p. 5-24, 2016. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/recreacao-escolar-o-brinquedo-brincadeira-e-o-jogo-na-educacao-da-infancia?pdf=5142>. Acesso em: 18 abr. 2019.

MELZ, Júlia Inês; VAROTO, Fernando Azeredo. Atividades recreativas na educação física escolar: importância no desenvolvimento integral das crianças do 1º ciclo do ensino fundamental. **Revista Educação Física UNIFAFIBE**, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaeducacaofisica/sumario/39/19122015132235.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.



AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO NO PERCURSO FORMATIVO DOS ALUNOS DA TERCEIRA IDADE

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi (Unoesc) dilva.benvenuti@unoesc.edu.br

PINHEIRO, Izoldi Klein (Unoesc) izoldi.pinheiro@unoesc.edu.br

SILVA, Giovana Di Domênico (Unoesc) giovana.silva@unoesc.edu.br

Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O objetivo é refletir sobre avaliação dos alunos da Universidade da terceira idade/Maravilha. Abordagem teórica e empírica, envolvendo 16 alunos nascidos entre 1942 a 1960. As experiências destruíram possibilidade de continuidade do percurso formativo.

Palavras-chave: Violência. Avaliação. Formação.

1 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: UM ENTRAVE NO PERCURSO FORMATIVO DOS SUJEITOS QUE BUSCAM DESENVOLVER SUBJETIVIDADES

Vivemos em um contexto em que os referenciais estruturais são questionados. É acertado debater sobre avaliação da aprendizagem e seus fundamentos, visto que a humanidade se extingue e extinguiu-se em dados momentos, como diz (LEVINAS, 2004, p. 157) referindo-se diretamente à questão do holocausto.

Avaliação reflexiva transpõe a ideia de julgamento e violação das subjetividades, na medida em que avaliar significa elencar um fio condutor, como forma de comunicação entre pessoas que se respeitam, dialogam e assim, na coletividade, sentem-se incluídas e aprendem.

Os desvios manifestados no avaliar podem ser chamados de ato de violência, sejam eles, verbais, físicos ou emocionais quando ferem as dignidades dos sujeitos avaliados. Violência é substantivo que designa a “qualidade de violento”. É derivado da raiz latina *vis* (força) que dá origem ao adjetivo violento e ao verbo *violare*, que tanto pode ser traduzido por violar como por coagir, profanar e transgredir. Etimologicamente, violência é uma ação de força usada contra outra pessoa (MACHADO, 2013).

Objetivamos refletir sobre processos avaliativos vividos pelos alunos da UNITI no decorrer da formação **básica**, evidenciando como estas experiências constituem referenciais ao discurso e interferência negativa quanto à continuidade do percurso formativo.

Para poder refletir realizou-se pesquisa de campo, utilizando questionário, para uma população de 16 alunos da Terceira idade/2018 da UNOESC/Maravilha/SC.

Ao questionar os alunos, sobre, como foram avaliados, identificamos que 100% foram julgados por prova oral e escrita, modelo de educação tradicional, que priorizava a decoreba e a punição dos alunos que não obtivessem êxito.



A escola é lugar do encontro e constituição de sujeitos em potencial. Avaliação numa perspectiva de amorosidade requer o rompimento de paradigmas ancorados em conceitos e preconceitos como “incapazes”, “inaptos”, “atrasados” e “fracos”, referências que o sistema introduziu e nos convenceu que devem existir.

O exame é forte aliado do controle nas escolas, pois oferece oportunidade para o professor mensurar, comparar e classificar, outorgar de um poder autoritário, enquanto domínio. Nesse sentido, “o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e a sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir.” (FOUCAULT, 1977, p. 164). Um ato de violência que nega as subjetividades e os potenciais criativos de cada um na medida em que instala, modela o poder da potencialidade do humano em poder controlar, dominar, dirigível.

Esse modelo de escola tem intenção de formatar e disciplinar seres dóceis e manipuláveis, os legítimos bons marchadores. Foucault (2004, p. 126) contribui afirmando: “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.” É um sistema avaliativo violento que modela, adentra, hierarquiza, controla e disciplina. Julga ao invés de avaliar, disciplina, modela e monitora, mantendo os corpos submissos e controlados. A educação, a partir da prática do exame, torna os alunos domesticáveis, dóceis e obedientes (FOUCAULT, 2004).

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se na pesquisa (2018) que 100% dos alunos da UNITI, afirmam ter vivenciado experiências avaliativas negativas no início da sua formação, incentivando uma permanência reduzida destas pessoas no contexto escolar. Este modelo de educação promoveu a exclusão e a priorização do casamento prematuro, impedindo a continuidade dos estudos, o desenvolvimento de autonomia e o reconhecimento de suas subjetividades.

Um ato de violência, manipula os corpos, excluindo-os da possibilidade de continuar a estudar. O diálogo pode alicerçar um processo avaliativo processual, mediador e inclusivo.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

LEVINAS, Emmanuel. 2004. **Entre nós: ensaio sobre a alteridade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MACHADO, Ondina Maria Rodrigues; DEREZENSKY, Ernesto. **A violência: sintoma social da época**. Belo Horizonte: Sciptum/EBP, 2013.

CIRCUITO DO BASQUETEBOL COM O JOGO DA VELHA

BUGANTI, Eliziane (Unoesc) elibuganti@outlook.com

RIBEIRO, Andréa Jaqueline Prates (Unoesc) andrea.ribeiro@unoesc.edu.br

FRAPORTI, Katiane kathyfrapórti@yahoo.com.br

Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica

Financiamento: Capes/PIBID

RESUMO

A atividade realizada com os alunos foi o circuito do basquetebol com o jogo da velha, tendo como objetivo, desenvolver atividades lúdicas, visando o aspecto motor no aperfeiçoamento dos fundamentos do basquetebol drible e arremesso, o aspecto cognitivo na tomada de decisão, raciocínio no jogo da velha, além do aspecto afetivo social, visto que a atividade previa o trabalho em equipe e a cooperação.

Palavras-chave: Educação Física. PIBID. Basquetebol.

Segundo Brasil (2017), a Educação Física é uma disciplina obrigatória do currículo escolar, sendo que oferta uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural [...] “Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde.” (BRASIL, 2017, p. 211).

Em conformidade com essa questão Mazini Filho et al. (2010) afirmam que a Educação Física é um componente inserido no contexto pedagógico com objetivos de trabalhar a corporeidade e o sentido da qualidade de vida, por meio de um estilo de vida ativo, ofertando vivências temáticas aos alunos para que tenham oportunidades de experimentar exercícios e práticas. Além disso, favorece para que os alunos desenvolvam suas potencialidades, de modo democrático e não seletivo, tendo em vista o aprimoramento como ser humano. Sendo que esse conhecimento conquistado na escola deve ser levado para ações do dia-a-dia do cidadão, satisfazendo as necessidades de aptidão e saúde física e mental, resultando sua relevância social, desde que, levada com seriedade e coerência.

Além do desenvolvimento motor e atividades físicas, a Educação Física também assegura o desenvolvimento afetivo e cognitivo e é considerada a disciplina que mais colabora para a formação integral do aluno, pois abrange inúmeros conteúdos e objetivos numa só aula, deixando os alunos livres para expressar suas sensações e sentimentos, tomarem decisões e experimentar diversos tipos de situações (MAZINI FILHO et al., 2010).

Trabalhar o esporte estimula aos alunos a vivenciar questões que promovem o desenvolvimento integral, relacionando-se ao aspecto motor sendo o gesto técnico e o aperfeiçoar dos fundamentos, o aspecto cognitivo visando as situações táticas de jogo, tomada de decisão e reconhecimento de

regras, físico relacionado a força, velocidade e resistência e tendo em vista, o esporte ser coletivo, desenvolve o aspecto afetivo social, construindo o respeito, a cooperação e o trabalho em equipe.

De acordo com Coutinho (2007), o basquetebol atualmente é um esporte muito praticado em todo o mundo, por várias qualidades que lhe são atribuídas, oferecendo aos praticantes diversão e motivação, desenvolvendo várias capacidades, tanto cognitivas e afetivas, quanto motoras, podendo ainda ser praticado de forma recreativa ou competitiva.

A atividade realizada com os alunos foi o circuito do basquetebol com o jogo da velha, tendo como objetivo, desenvolver atividades lúdicas, visando o aspecto motor no aperfeiçoamento dos fundamentos do basquetebol drible e arremesso, o aspecto cognitivo na tomada de decisão, raciocínio no jogo da velha, além do aspecto afetivo social, visto que a atividade previa o trabalho em equipe e a cooperação. Para realização da atividade utilizou-se os seguintes materiais: Cones, bolas de basquetebol, bambolês, coletes e da cesta de basquetebol.

De formato competitivo, a turma do 6º ano foi dividida em duas equipes, cada equipe em sua respectiva fila, o primeiro de cada fila iniciou a atividade ao comando da professora, deveriam driblar a bola entre os cones até chegar no garrafão para efetuar o arremesso na cesta. Ao concluir o arremesso, conseguindo fazer a cesta, voltava segurando a bola até chegar ao jogo da velha, no qual, pegava um colete na cor correspondente à sua equipe, para fazer a jogada no jogo e ir até o início da fila e entregar para o próximo colega que fazia o mesmo processo.

Vencia a equipe que finalizava a jogada no jogo da velha primeiro.

Fotografia 1 – Atividade realizada no circuito



Fonte: os autores.

Conforme Gonzalez e Pedroso (2012), na escola o esporte sendo abordado sem uma interpretação de rendimento, permite que os alunos vivenciem práticas esportivas que priorizem a cooperação, em que, dentro do processo educativo, pode se tornar um meio excelente, contribuindo para a formação integral e crítica do indivíduo, priorizando os valores de solidariedade, participação e também a criatividade por parte dos alunos.

Parafraseando os autores supracitados, o esporte da escola deve priorizar o coletivo, a criatividade, a brincadeira e a compreensão pelos alunos de suas próprias possibilidades e limitações, onde as regras são flexíveis de acordo com os interesses e necessidades dos alunos. Logo, acontece a busca pela participação coletiva, sem se importar tanto com gesto técnico perfeito, havendo uma inclusão, já que não prioriza o melhor nem o mais capaz.

É de extrema importância aplicar essas atividades na escola, desde que, as mesmas tenham objetivos claros e uma proposta para aprendizagem dos educandos, reconhecendo sempre, suas potencialidades e limitações, valorizando assim, todos os alunos.

Fotografia 2 – Circuito



Fonte: os autores.

A atividade realizada foi um sucesso, todos os alunos participaram, vivenciaram os fundamentos do drible e arremesso do basquetebol, trabalharam em equipe, elaboraram estratégias para o jogo da velha, ajudavam-se uns aos outros, a cooperação esteve presente do início ao fim e embora a atividade apresentasse caráter competitivo, o respeito e o saber ganhar e o saber perder também foi muito claro pelos alunos.

No processo de formação, é de suma importância vivenciar e experimentar situações vinculadas à docência na Educação Física. E o PIBID, é uma grande oportunidade, com ele construímos uma bagagem de conhecimento e experiências, pois vivenciar aulas com os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, visto que essa escola oferta apenas essas etapas da Educação Básica, é significativo para nossa formação, pois além da teoria precisamos ter uma vivência com a prática, que nos leva de fato a realidade de ser um professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 abr. 2019.

COUTINHO, Nilton Ferreira. **Basquetebol na Escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2007. 149 p.

GONZALEZ, Natália Muniz; PEDROSO, Carlos Augusto Mulatinho de Queiroz. Esporte como conteúdo da Educação Física: a ação pedagógica do professor. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 15, n. 166, mar. 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd166/esporte-como-conteudo-da-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 27 abr. 2019.

MAZINI FILHO, Mauro Lúcio *et al.* A importância da Educação Física no contexto escolar. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 15, n. 147, ago. 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd147/educacao-fisica-no-contexto-escolar.htm>. Acesso em: 27 abr. 2019.

CIRCUITO MOTOR DO ESPORTE HANDEBOL

SCANTAMBURLO, Emanuela Laura Razia (Unoesc) emanuela.laura@hotmail.com RIBEIRO, Andréa Jaqueline Prates (Unoesc) andrea.ribeiro@unoesc.edu.br

FRAPORTI, Katiane katyfrapórti@yahoo.com.br

Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica

Financiamento: Capes/PIBID

RESUMO

O presente trabalho diz respeito a uma intervenção pedagógica realizada por pibidianos do Curso de Educação Física – Licenciatura, da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, campus de São Miguel do Oeste, com alunos do 5º e 6º ano da EMEIEF Marechal Arthur da Costa e Silva. Desenvolveu-se uma atividade denominada “circuito motor do esporte de handebol” e o material utilizado foi: cones, bola de handebol, bambolê corda e a trave de futsal, onde amarramos com a corda o bambolê para que os alunos arremessassem a bola dentro do bambolê e coletes. Os alunos formaram duas equipes e foi realizada uma atividade competitiva. Conclui-se que é de suma importância planejar e vivenciar diferentes práticas pedagógicas, pois são momentos em que a troca de saberes entre professores e estudantes da licenciatura se complementam.

Palavras-chave: Educação Física. PIBID. Circuito motor.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Rossi (2012), o trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo. Por meio dessas atividades lúdicas a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor.

De acordo com Almeida (2009), na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida.

Conforme Gallardo (2003 apud CAMPÃO, 2008), a infância é caracterizada por concentrar as aquisições fundamentais para o restante do desenvolvimento humano, pois é nessa etapa da vida que o indivíduo forma a base motora para a realização de movimentos mais complexos futuramente. Neste momento é importante que a criança tenha um bom acompanhamento no seu desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial.

Barreto (2000 apud CAMPÃO, 2008) salienta que o desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da



direcionalidade, da lateralidade e do ritmo. A educação da criança deve evidenciar a relação por meio do movimento de seu próprio corpo, levando em consideração sua idade, a cultura corporal e os seus interesses. Essa abordagem constitui o interesse da educação psicomotora, que para ser trabalhada, necessita que sejam utilizadas as funções motoras, cognitivas, perceptivas, afetivas e sócio motoras.

Cauduro (2002 apud CAMPÃO, 2008) ressalta que para uma boa elaboração do esquema corporal, é necessário que a criança receba o máximo de estimulação para que possa perceber e sentir o corpo. A criança só se sentirá bem à medida que seu corpo lhe obedecer, em que ela poderá conhecê-lo e auto monitorar seu comportamento. Por isso é fundamental propor atividades como circuitos motores às crianças.

Frente ao exposto, o presente trabalho tem por objetivo compartilhar uma experiência pedagógica organizada e desenvolvida na EMEIEF Marechal Arthur da Costa e Silva (São Miguel do Oeste/SC) a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, na Educação Física escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

Foi realizada uma atividade com os alunos do 5º e 6º ano denominada “circuito motor do esporte de handebol” e o material utilizado foi: cones, bola de handebol, bambolê corda e a trave de futsal, onde amarramos com a corda o bambolê para que os alunos arremessassem a bola dentro do bambolê e coletes. Os alunos formaram duas equipes e foi realizada uma atividade competitiva.

A atividade ocorreu da seguinte forma: de modo competitivo, os alunos tiveram que formar duas colunas atrás dos cones, que estavam colocados em frente. Com a bola de handebol, tinham que passar por meio dos cones em zigue-zague e quicando a bola, até chegar à linha amarela da quadra, onde haviam cones grandes para demarcar. Neste local teriam que arremessar a bola dentro do bambolê, que estava amarrado com uma corda na trave. Após arremessarem a bola, eles tinham que jogar o “jogo da velha” que estava organizado no centro da quadra com bambolês e coletes. Ganhava a equipe que fechava o jogo da velha antes.

Fotografia 1 – Circuito motor



Fonte: os autores.

Por meio dos circuitos motores, as crianças exploram o ambiente, experimentando os movimentos que o corpo é capaz de realizar, possibilitando o reconhecimento de si. Nessa brincadeira percebeu-se que as crianças vão trabalhando suas capacidades e assumindo compromissos, enquadrando-se às normas sociais estipuladas pelo próprio grupo a que pertencem ao mesmo tempo em que vão trabalhando sua coordenação motora.

Foi possível verificar que as crianças prestavam bastante atenção às orientações que eram repassadas e à medida que recebiam as orientações iam se organizando no seu grupo, aguardando sua vez. Desta forma percebeu-se que elas souberam compreender e cumprir as regras da atividade proposta.

Fotografia 2 – Circuito motor



Fonte: os autores.

Semelhante ao presente trabalho, Peruzzo (2015) fez um relato de uma intervenção pedagógica por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID em 2014/1, pelos pibidianos do curso de Educação Física – Licenciatura. A autora reforça a necessidade de articulação entre a teoria e prática, e a inserção de forma mais efetiva dos estudantes no seu futuro campo de atuação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de vivenciar situações relacionadas à docência na Educação Física é fundamental no processo de formação do acadêmico. E via PIBID, tem sido muito bom, pois a realidade de trabalhar com os alunos nos mostra como será futuramente, ou seja, quando estivermos formados.

Por isso o PIBID tem fundamental importância e compreendemos a necessidade de projetos e ou atividades de aprendizagem que permitam a aproximação com o futuro campo de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. Recreação: ludicidade como instrumento pedagógico. **Cooperativa do Fitness**, jan. 2009. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 16 maio 2019.

CAMPÃO, Daiana. **A contribuição da educação física no desenvolvimento psicomotor na educação infantil.** 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd123/a-contribuicao-da-educacao-fisica-no-desenvolvimento-psicomotor-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 11 abr. 2019.

PERUZZO, Joice. Pibid educação física: relato de vivências e experiências de estudantes da unochapecó. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2015. Anais [...]. 2015.* Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19425_9460.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.

ROSSI, Francieli Santos. Considerações sobre a psicomotricidade na Educação Infantil. **Revista Vozes do Vale:** publicações acadêmicas, UFVJM, ano 1, n. 1, maio 2012. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-Psicomotricidade-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

ESPORTE DA ESCOLA E ESPORTE NA ESCOLA: MODELO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

FRIGERI, Elis Regina (Unoesc) elis.frigeri@unoesc.edu.br

RIBEIRO, Andréa Jaqueline Prates (Unoesc) andrea.ribeiro@unoesc.edu.br

GANZER, Rafael Anthony (Unoesc) rafael_ganzer@hotmail.com

Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Objetivou-se investigar o modelo pedagógico utilizado pelos professores de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade de Barracão – PR: Esporte “da” Escola e Esporte “na” Escola. Constatou-se que 50% dos professores se utilizaram deste modelo, enquanto que os 50% restantes usufruíram daquele.

Palavras-chave: Esporte da Escola. Esporte na Escola. Esporte. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

Estabelecidos no eixo escolar como modelos a serem usufruídos nas aulas de Ed. Física, o “Esporte na escola” e “Esporte da escola” apresentam peculiaridades e conceitos distintos/contraditórios no ponto de vista teórico-prático. Problematizar o esporte no âmbito escolar e sua relação com a Ed. Física, faz uma referência direta com que tipo de abordagem se delineiam as aulas e como ele é contextualizado e praticado dentro e fora das instituições. Temos, pois, dois parâmetros que referendam as aulas como tema/conteúdo Ed. Física, o “Esporte da escola” e “Esporte na escola”.

Sobre “*Esporte da Escola*”, Pereira (2012) o caracteriza com regras flexíveis e modificáveis de acordo com os interesses e necessidades dos alunos e desprendimento do gesto técnico em especificidades; busca pela participação coletiva e inclusão independente do repertório motor que possuem; professor mediador nos processos de ensino-aprendizagem e participação ativa do aluno na construção da aula e a valorização pela recreação e ludicidade. Quanto ao “*Esporte na Escola*”, é definido como uma perspectiva que limita ao aluno uma prática mecanizada do esporte, não oportunizando-o a possibilidade de uma ação/recriação/transformação como ciclo de ensino, além da reprodução de regras prévias inflexíveis no horizonte de um maior aprimoramento do gesto técnico.

Frente a isso, objetivou-se investigar o modelo pedagógico utilizado pelos profissionais de Educação Física da rede municipal de ensino, procurando levantar um panorama sobre que tipo de pedagogia do esporte se estabelece à práxis do profissional de Educação Física no contexto escolar em escolas da cidade de Barracão/PR.



2 DESENVOLVIMENTO

O presente estudo foi caracterizado como descritivo, contando como uma estratégia metodológica essencialmente qualitativa. A amostra constitui-se 4 professores de duas escolas públicas do município de Barracão/PR.

Realizou-se uma entrevista semiestruturada direcionada aos professores a respeito da temática de Esporte “da” escola e Esporte “na” escola, verificando seus domínios e conhecimentos sobre ambos como modelos de esporte empregados nas aulas de Ed. Física, qual deles é adotado e a justificativa para tal. Em seguida, uma observação das aulas referendadas pelos docentes para educandos do ensino fundamental, analisando quais os métodos/procedimentos/práticas usufruem, paralelamente a comparação de seus discursos. Utilizou-se de um diário de campo com anotações pertinentes no ato do ocorrido, mantendo a fidelidade dos fatos.

Percebeu-se que do total da amostra, 100% dos entrevistados afirmaram possuir domínio conceitual e procedimental das duas vertentes pedagógicas; 100% afirmaram utilizar o Esporte “da” Escola; apenas 50% de fato utilizaram-no em suas aulas; 50% demonstraram práxis controversa ao seu enunciado e 75% apresentaram conhecimento raso ao que tange os processos teórico-metodológicos da Educação Física.

3 CONCLUSÃO

Foi possível se constatar de que não existe uma predominância de modelo esportivo a ser utilizado nas aulas de Ed. Física nas escolas investigadas. Também percebeu-se certa imprecisão sobre o domínio de conhecimento a respeito dos modelos “Esporte Da Escola” e “Esporte Na Escola”. Embora metade deles tenha tido o discurso semelhante a prática pedagógica, o restante da amostra se contradisse na comparação fala/ação quanto à elaboração de suas aulas. Dessa maneira, é preciso que continue havendo a contínua reflexão sobre o esporte nas aulas de Ed. Física por parte dos educadores, além da necessidade de uma formação continuada/qualificada; leitura crítica e apurada da realidade para adaptá-los e aperfeiçoá-los na ação educativa.

REFERÊNCIA

PEREIRA, Ademir José. **Esporte da escola**: uma proposta de iniciação do futsal e handebol para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Lindoeste, 2012.

GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUANCIA DIDÁTICA

BUGANÇA, Hélen Kauane (Unoesc) helenkauaneb@outlook.com

ZACCHI, Clair Fátima (Unoesc) clair.zacchi@unoesc.edu.br

Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica

Financiamento: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

RESUMO

O presente trabalho aborda o ensino e a aprendizagem da língua por meio dos gêneros textuais e da sequência didática. Os gêneros textuais circulam em diferentes contextos e, por isso, antes mesmo de entrar na escola, as crianças tomam contato com esse assunto. Nesse sentido, o estudo objetiva apresentar e trabalhar as características e especificidades dos gêneros para que os alunos façam uso no contexto social. Configura-se como trabalho bibliográfico e de campo, que apresenta uma breve discussão sobre gêneros textuais, sequência didática, e sua aplicação.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Sequência Didática.

O ensino da língua portuguesa hoje, é um grande desafio, tanto para os professores, quanto para os alunos. Pois, ela é vista como algo maçante e cansativo, desenvolvendo assim uma antipatia dos alunos pela disciplina. Por esse motivo, apliquei uma sequência didática com o objetivo de apresentar e trabalhar características e especificidades dos gêneros textuais a partir da imaginação e de estratégias lúdicas. A aplicação ocorreu em uma escola atendida por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do qual sou bolsista, no município de São Miguel do Oeste, Estado de Santa Catarina. A aplicação foi consequência de uma atividade desenvolvida no componente de Estudos Teórico-Práticos do Ensino de Língua Portuguesa I, do curso de Pedagogia da Unoesc de São Miguel do Oeste, cursado em 2019.

A aplicação foi realizada na turma do 5º ano, já conhecida pela acadêmica, conseqüentemente eu tinha conhecimento das dificuldades coletivas e individuais dos alunos. Uma delas, que se tornou um desafio para mim, foi explicar de forma simples e clara o que são gêneros textuais para os alunos. A procura por algo simples acabou me levando a perceber exemplos cotidianos que seriam de fácil assimilação para eles, possibilitando assim uma maior compreensão do assunto proposto.

Deste modo, fiz duas sequências didáticas que tinham como objetivo a aprendizagem do gênero narrar, instruir e expor, respectivamente. É importante salientar que uma sequência didática, segundo Schneuwly (2004, p. 97) é “Um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

Desta forma, a sequência didática auxiliou na explicação de que gênero textual é o nome que se dá às diferentes formas de linguagem empregadas nos textos, ou seja, a forma de linguagem utilizada no texto nomeará o gênero textual presente neste texto. É importante ressaltar que, no caso dos gêneros focados na aplicação, foi explicado cada uma de suas características para que o aluno



conseguisse distingui-los dos demais e entre eles. Como destaca Schneuwly (2004, p. 74) “É através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.”

Para realizar a aplicação, foi confeccionado uma tartaruga de papel, com textos de diferentes gêneros textuais em seu interior e um jogo de trilha com os peões, dados e cartas com perguntas de verdadeiro e falso, perguntas de resposta aberta, ambas feitas a partir de dados científicos das tartarugas marinhas, perguntas sobre os gêneros textuais estudados e outras com comandos diversos.

Iniciamos as atividades mostrando aos alunos a tartaruga Green, que trazia em seu casco muitas histórias de diferentes gêneros. Após, pegou-se uma história inacabada do seu casco e que foi lida para as crianças, com o intuito de que eles dessem uma continuidade para a história. Para que esse processo acontecesse, instigou-se os alunos a imaginar diferentes continuidades para a história.

Depois de recolhermos as histórias, escolhemos uma para que fosse feita a correção coletiva. Cada aluno recebeu uma cópia da história para a correção. Durante esse processo, colocamos no quadro as principais características do gênero do narrar, e enquanto ocorria a correção da história, foi questionado aos alunos se a história seguia as características desse gênero. Além disso, foi revisto erros ortográficos e de pontuação, os parágrafos do texto e o sentido que cada frase tinha com relação ao contexto geral do texto. No final, os alunos reescreveram o texto corrigido e, com nosso auxílio, produziu-se um cartaz com as características do gênero do narrar para expor na sala.

Na sequência, trabalhamos com o gênero expor e instruir de maneira interligada a partir de um jogo. Para que isso ocorresse, os alunos se dirigiram para a sala de informática com o intuito de realizar uma pesquisa sobre as tartarugas marinhas e seu hábitat.

Com o recolhimento dessas informações, nós produzimos um jogo de tabuleiro. Em sala, foi mostrado o jogo e explicado as regras que estavam em uma cartolina. Antes de começar a jogar, foi explicado que o jogo, com suas instruções, é um exemplo do gênero instruir, e que as cartas com informações científicas, são um exemplo do gênero expor. Na sequência, demos exemplos dos gêneros narrar, instruir e expor presentes na sala de aula e na cidade, para que a assimilação dos gêneros se desse de forma eficaz por meio do que já é conhecido. Após, os alunos puderam se divertir jogando o jogo do conhecimento.

Com a aplicação da atividade, pude perceber a dificuldade dos alunos em, primeiramente, assimilar que a língua portuguesa pode sim ser divertida de aprender, e, que os erros cometidos nos textos erram, sobretudo, desatenção e falta do hábito de reler e refazer os textos produzidos. Portanto, concluímos que a ludicidade é importante no trabalho de qualquer disciplina, principalmente naquelas de suma importância, como é o caso da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIA

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

OBEDUC: POTENCIALIZA AÇÕES INTERDISCIPLINARES NA EMEIEF MARECHAL ARTHUR DA COSTA E SILVA

MOSQUEN, Maria Helena Romani (Unoesc) maria.mosquen@ifsc.edu.br

HERNANDES, Maria de Fátima Costeira (Unoesc) marechal.smo@gmail.com

ZILLES, Mariane Korbes (Unoesc) marechal.smo@gmail.com

ZANETTI, Diana Terezinha (Unoesc) marechal.smo@gmail.com

MENEGOTTO, José Carlos (Unoesc) marechal.smo@gmail.com

Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica

Financiamento: Capes/Unoesc

RESUMO

Este relato tem o propósito de sistematizar a experiência de como acontece ações interdisciplinares na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Marechal Arthur da Costa e Silva do município de São Miguel do Oeste - Santa Catarina.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Ações pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência no **II Congresso de Educação: Currículo e Gestão na Escola de Educação Básica** tem o propósito de sistematizar a experiência de como acontece ações interdisciplinares na **Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Marechal Arthur da Costa e Silva** do município de São Miguel do Oeste - Santa Catarina.

Estas vivências se efetivam a partir do projeto OBEDUC/Capes “Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas do conhecimento das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica”

A partir das experiências, os professores como protagonistas destas ações, das inúmeras práticas pedagógicas no espaço escolar buscaram a construção de um currículo onde ações interdisciplinares foram desenvolvidas. Para se chegar a esse objetivo foram propostos alguns elementos experienciados através do planejamento coletivo da escola.

2 DESENVOLVIMENTO

As ações pedagógicas a partir das experiências dos sujeitos em coletividade, iniciam quando os professores realizam Formação Continuada com objetivo de observar, pensar questões,



vivências, conhecer o contexto social, reflexões. Após essa rica experiência, as ações coletivas interdisciplinares foram construídas e delineadas pelos professores.

A interdisciplinaridade surge como um processo produtor de novos conhecimentos, através do entrelaçamento de diversas disciplinas que procuram redefinir o objeto de conhecimento. Não se trata apenas da integração sociedade-natureza, mas da abertura de um diálogo e da hibridização entre ciência, tecnologia e saberes para a produção de novos paradigmas e sua articulação para transformar a natureza e a sociedade (RATTNER, 2005). Contudo, é importante assumir a interdisciplinaridades como um processo dialógico, e por isso aberto.

A opção de trabalhar com esse enfoque reflete a trajetória e o esforço de conhecer como ocorrem, concretamente, a interdisciplinaridade no cotidiano escolar. Entende-se que a interdisciplinaridade produz qualidades e propriedades que não existem nas partes, isoladamente, e o que acontece na maioria das vezes são currículos disciplinares, aspecto que o projeto tenta romper.

A interdisciplinaridade começa um outro jeito de “caminhar/planejar” no espaço escolar, com a intensificação do diálogo, das trocas de saberes, da integração metodológica nos diferentes campos do saber. Os professores se reconhecem na interdisciplinaridade quando necessitam dos conhecimentos de várias áreas, que se localizam nos diversos ramos do saber, se integram, ligam fronteiras e estabelecem relações, dialogam entre si. perceber pelo coletivo da escola, que o processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribuindo para a formação crítica, colocando a escola diante de novos desafios ontológicos e epistemológicos.

A interdisciplinaridade é um coletivo que requer planejamento e engajamento da escola como um todo. O Planejamento coletivo potencializa a interdisciplinaridade, pois é um dos momentos mais importantes do trabalho escolar, isso porque nesses momentos são definidos os objetivos, as metodologias, as concepções daqueles que vivem o cotidiano da escola.

A interdisciplinaridade algo novo que gera experiência. De acordo com Gadamer (2005, p. 461), “[...] a experiência se instaura como um acontecer que não tem dono e que a importância particular desta ou daquela observação como tal não é decisiva para sua instauração [...]”

As ações interdisciplinares brotam da originalidade da escola, do pensar coletivo, das ideias, do diálogo, um novo jeito de trabalhar, os professores reconhecem as tentativas, o aprendizado, o desafio e a experiência de trabalhar interdisciplinarmente.

As ações interdisciplinares, na EMEIEF Marechal Arthur da Costa e Silva nasceram do desejo da equipe docente, pedagógica e direção, com a construção de ações como: “Brincar: Um novo olhar para a infância”; “Família e escola que lê”; “O gostinho da Páscoa em Família”; “Documentário em Espanhol”; “Meio ambiente”; “Resgate da Memória Familiar” e o “Projeto Valores”.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade possibilitou repensar as práticas pedagógicas da EMEIEF Marechal Arthur da Costa e Silva, bem como todas as ações que acontecem nos espaços de aprendizagem. Esse repensar, com a contribuição dos diversos olhares e a participação de sujeitos

das diferentes áreas do conhecimento abriu espaço para o diálogo e o planejamento coletivo. A partir das novas reflexões no cotidiano da escola observou-se que a interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, mas vivencia-se, constrói-se: é experiência formativa e autoformativa. O enfoque interdisciplinar se mostrou igualmente relevante como uma mudança de paradigma, mas, antes de tudo, uma reflexão a ser feita, um caminho a ser construído coletivamente.

REFERÊNCIA

RATTNER, H. **Abordagem sistêmica, interdisciplinaridade e desenvolvimento sustentável. Notas sobre pensamento sistêmico.** São Paulo: [s.n.], 2005.

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA APRENDIZAGENS MATEMÁTICAS

TEODÓSIO, Indianara Sissgler (Unoesc) indianara_teodosio@hotmail.com

SILVA, Giovana Maria Di Domenico (Unoesc) giovana.silva@unoesc.edu.br

Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

A matemática faz parte da vida. Nesta perspectiva discute-se neste texto as possibilidades da organização dos espaços favorecerem a aprendizagem matemática no contexto da educação infantil.

Palavras-chave: Jogos. Organização do espaço. Matemática

1 INTRODUÇÃO

Os espaços de nossa infância nos marcam profundamente e influenciam definitivamente nossa maneira de vermos o mundo e de nos relacionarmos com ele. Ao iniciar sua vida escolar, a criança inicia o processo de alfabetização, neste contexto inclui-se a alfabetização matemática. A utilização da ludicidade pode estimular os alunos na construção do pensamento lógico-matemático de forma significativa. Nesta perspectiva objetivamos, no processo de estágio de docência, do Curso de Pedagogia, no contexto da educação infantil compreender as possibilidades da organização dos espaços favorecerem a aprendizagem matemática. A pesquisa classificou-se como qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica e de campo.

2 REFLETINDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Através do jogo podemos estimular a aprendizagem da matemática através de recursos pedagógicos que despertem no aluno o interesse e o gosto em aprender. Neste sentido faz-se necessário organizar os espaços de forma acolhedora e motivadora para que a aprendizagem aconteça. Para Barbosa e Horn (2001), ao se pensar no espaço para as crianças é preciso levar em consideração que o ambiente tem gosto. Como afirmam Barbosa (2006) o espaço é o outro educador. Também pode-se destacar que a ludicidade como ferramenta pedagógica, favorece que a criança seja agente de seu próprio conhecimento, um ser ativo e protagonista, que aprende na interação com o meio e com os indivíduos, portanto é preciso disponibilizar os espaços para que elas vivenciem essas experiências. Os jogos despertam interesse e curiosidade nas crianças, aumentando a motivação, concentração e aprendizagem dos alunos. Segundo Moura (2006), os jogos matemáticos têm valores intrínsecos e são excelentes alternativas para a construção de conhecimentos



Nesta perspectiva organizamos espaços, no processo pedagógico, para que as crianças, a partir de jogos, construíssem o conceito de número, envolvendo as noções de conservação, seriação e classificação, possibilitando representar as quantidades. Carvalho (1992 p. 28) afirma que: [...] o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança [...]. Também trabalhamos através da produção de receitas onde os alunos descobriram novos conceitos de grandeza e medida. Pois a culinária possibilita o trabalho com diversos conceitos, uma verdadeira investigação científica. Tudo acontecendo de forma lúdica, brincando e aprendendo entre tantas situações, também o mundo da matemática.

3 CONCLUSÃO

Conclui-se que o espaço e tempo quando planejados e organizados, oportunizam vivências significativas para as crianças. Estes espaços precisam ser observados e analisados com um olhar atento e sensível a todos os elementos, visando suprir as necessidades das crianças. As crianças participaram ativamente de todas as situações de aprendizagem com gosto, curiosidade e envolvimento. Percebeu-se que a organização do espaço, considerando o jogo, tornou a aprendizagem dinâmica e interativa. Outro destaque é o quanto a matemática pode ser envolvida e envolvente a partir dos jogos, construindo aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In: CRAIDY, Carmem (org.). Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Ana M. C. *et al.* (org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. *In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PROJETO “RECREIO DIRIGIDO” NA ESCOLA

DELAZERE, Alessandra (Unoesc) alessandradelazere20@hotmail.com

RIBEIRO, Andréa Jaqueline Prates (Unoesc) andrea.ribeiro@unoesc.edu.br

DEBASTIANI, Wilson wilsondebastiani@yahoo.com.br

Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica

Financiamento: Capes/PIBID

RESUMO

O projeto “recreio dirigido” está vinculado ao PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência que é gerenciado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior, que proporciona aos estudantes de licenciaturas a oportunidade de vivenciar aulas e desenvolver projetos em escolas públicas. O “recreio dirigido” é uma das atividades desenvolvidas pelos pibidianos do Curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina, no momento em que os escolares do Centro Educacional Vereador Raimundo Veit, situado em Maravilha, estão no horário do lanche.

Palavras-chave: Recreio dirigido. PIBID. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que o recreio escolar é o momento mais esperado pelas crianças, e é nesta hora que os pequenos liberam energias que ficam acumuladas durante as atividades em sala de aula. Se observarmos um recreio escolar, percebemos diversas situações preocupantes, pois algumas brincadeiras podem gerar situações desprazerosas, como o cair e se machucar. Também podem acontecer situações relacionadas à bullying, o que pode influenciar no desenvolvimento emocional das crianças. Diante destas situações-problemas que vinham acontecendo no Centro Educacional Vereador Raimundo Veit, percebeu-se que seria importante a implantação de um projeto de “recreio dirigido” objetivando minimizar situações de conflitos, ocupando o tempo e a energia das crianças com atividades lúdicas e interativas.

2 DESENVOLVIMENTO

Para esta instituição o projeto “recreio dirigido” é uma experiência nova e que apresenta vantagens. O baixo número de acidentes e mais respeito entre os alunos, possibilitou uma maior socialização entre eles.

Com o intuito de fazer esta mudança e dar vida ao projeto, os acadêmicos pibidianos realizaram uma pesquisa com os pais dos escolares de todas as turmas, solicitando que enviassem à escola, por escrito, atividades que realizavam em seu tempo de infância, para que seus filhos pudessem vivenciá-las. A partir disto, selecionaram-se atividades, as quais são realizadas no pátio da escola, durante o

período que é destinado ao lanche (duração de 20 minutos, sendo que 5 minutos são obrigatórios para alimentação e de 12 a 13 minutos reservados para as atividades do projeto, e os minutos restantes à organização dos estudantes para retorno às salas de aula).

Foram desenvolvidas atividades como amarelinhas desenhadas pelas próprias crianças com um giz e o auxílio de um acadêmico; pula elástico; pula corda; jogos de petecas; uno; xadrez; damas e banco imobiliário. Com isso conseguiu-se resgatar várias brincadeiras antigas em que os alunos participam de forma prazerosa obtendo resultados positivos em relação ao “recreio dirigido”.

O presente trabalho se assemelha ao de Souza Junior et al (2014), que objetivaram organizar o intervalo dos alunos, diminuir os riscos de acidentes e brigas e ocupar o tempo livre para fazer atividades produtivas, oferecendo jogos e brincadeiras, e ainda promover atitudes de sensibilidade, cooperação, alegria, solidariedade, dentre outros fatores proporcionadas pela própria disciplina da Educação Física de modo geral. Os autores relatam que projeto recebeu elogios diariamente, dos alunos, professores, funcionários e da direção da escola. Além disso, relatam que o aprendizado dos bolsistas com a realidade escolar é valiosa.

Também vai ao encontro de Melo, Carvalho e Macêdo (2012) que ao realizarem o projeto “Hora do Recreio”, verificaram que os alunos conseguiram se relacionar de forma respeitosa, compartilhando tarefas em suas brincadeiras, oficinas e outras atividades sugeridas durante o recreio e em sala de aula.

Esses momentos do recreio podem se transformar em excelentes oportunidades para os acadêmicos pibidianos conhecerem melhor seus educandos e ainda exercerem sua função educativa. A escola precisa ser um espaço lúdico, não somente dentro da sala de aula, utilizando os mais variados meios para se efetivar a aprendizagem, como durante o recreio.

Na concepção de Libâneo (1994, p. 178):

[...] o termo aula não se aplica somente à aula expositiva, mas a todas às formas didáticas organizadas e dirigidas direta ou indiretamente pelo professor, tendo em vista realizar o ensino e a aprendizagem. Em outras palavras, a aula é toda situação didática na qual se põem objetivos, conhecimentos, problemas, desafios, com fins instrutivos e formativos que incitam as crianças e jovens a aprender.

Portanto as atividades realizadas pelos pibidianos no espaço escolar durante o intervalo pode ser considerada como uma atividade de aprendizagem, uma vez que possui fins instrutivos que desafiam o aluno em relação ao conseguir fazer determinada brincadeira, como pular elástico, onde suas etapas tornam a brincadeira desafiadora, de modo que a criança aprenda a saltar com mais facilidade nas próximas vezes em que realizar a brincadeira.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este projeto implantado percebeu-se a que os estudantes já estão conseguindo se relacionar de forma mais respeitosa. A presença dos pibidianos, acompanhados de um professor supervisor, tem proporcionado mais tranquilidade para os escolares. O “recreio dirigido” tem se

apresentado como um excelente momento de lazer e também de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes. O projeto recebe elogios diariamente de pais, professores e direção da escola e os conhecimentos e experiências que o PIBID proporciona aos acadêmicos são inquestionáveis, pois não basta apenas a teoria de sala de aula ou a prática por si só, é preciso relacionar teoria e prática sempre. Verificou-se que a partir de projetos como este, conseguimos fazer esta relação e que é possível criar novas experiências e possibilidades de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MELO, Ernando; CARVALHO, Maria de Jesus Fontenele de; MACEDO, Marly. A hora do recreio: um espaço lúdico e pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. *In*: Fórum Internacional de Pedagogia, 4., 2012, Parnaíba. **Anais [...]**. Parnaíba, PI: REALIZE Editora, 2012. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ace7624351b98e6e8c5a060524d91abb_2164.pdf. Acesso em: 26 maio 2019.

SOUZA JÚNIOR, José Sebastião Lima de *et al.* Pibid: Projeto recreio dirigido – um relato de experiência. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E DESENVOLVIMENTO, 3., 2014, Taubaté. **Anais [...]**. Taubaté: Unitau, 2014. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_154/DPB0343_1426873826.pdf. Acesso em: 26 maio 2019.

REFERENCIAL DE QUALIDADE LEGITIMADA PELA AVALIAÇÃO DO IDEB NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO SEBASTIÃO

MOSQUEN, Maria Helena Romani (Unoesc) maria.mosquen@ifsc.edu.br

BORSATTO, Fábila Maria Kroth (Udesc) fabiaborsatto@hotmail.com

ZAWASKI, Sandra Denise (Unijuí) sandradenisesmo@gmail.com

ECKER, Jair (Unoesc) jairecker@yahoo.com

Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Este relato objetiva mostrar o referencial de educação na EEB São Sebastião em que a qualidade educacional é demonstrada pelo IDEB. O diferencial da escola está no desenvolvimento das ações pedagógicas, no envolvimento da comunidade escolar, enfim, o que leva a escola alcançar esses índices.

Palavras-chave: IDEB. Ações pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Este relato propõe mostrar o referencial de educação na EEB. São Sebastião em que a qualidade educacional aferida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), atualmente é um indicador, acredita-se que fornecem informações importantes sobre as escolas, sobretudo, porque tem sido um instrumento que consegue gerar dados. Na tentativa de compreender essa gama de aspectos envolvidos na avaliação da aprendizagem escolar que como também o saber construído nas experiências cotidianas escolares que possibilitaram a escola ter resultados positivos.

2 DESENVOLVIMENTO

A nota divulgada pelo Ministério da Educação (MEC), com base em dados do ano de 2017, a EEB São Sebastião está acima da média na rede estadual de São Miguel do Oeste.

Figura 1 – Resultado do IDEB de 2017



Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018).

Observa-se a nota atingida de 7.6 para essa faixa do Ensino Fundamental 5º ano e a meta projetada era de 5.7.

Figura 2 – Resultados do IDEB de 2009, 2013 e 2017



Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018).

No IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental de 9º ano é 6.0 sendo que a meta projetada de 5.7.

A Escola de Educação Básica São Sebastião, localizada no Bairro São Sebastião no Município de São Miguel do Oeste, SC pertencente a 1ª Regional de Educação. A escola tem em média anual de 100 estudantes.

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os membros da equipe gestora, professores e análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP). A utilização do instrumento citado permitiu: o diretor: “O nosso aluno tem quase que uma aula particular”. O número de estudantes também possibilitou que o IDEB, apresentasse melhora, pois permite a atenção, a aprendizagem próxima de cada estudante. A partir da equipe de professores: “Trabalho coletivo dos professores desde os anos iniciais”; “professores e comunidades comprometidos”; “ Projeto de leitura da escola”. No relato da professora: vêm de ideias simples, que levam aluno a gostar das aulas,

relata a professora (Professora: Fabia- 1º ano). Dos estudantes observa-se: “O bom que a gente se sente acolhido e ganhamos mais atenção na sala de aula, por ser um número menor de alunos.”

O presente trabalho aborda a complexa relação entre o valor do IDEB da escola e suas características contextuais da escola. Como exposto, o objetivo aqui é analisar o IDEB da escola considerando o diferencial da escola. A comunidade tem muito a contribuir com a escola. Ações escolares são consolidadas em um contexto participativo, integrador de todos seus segmentos, sincronizadas com o contexto atual, capaz de contribuir na condução da escola.

Constata-se que a escola conta com organizações favorecedoras de integração comunitária, tais como Associação de Pais e Professores (APP), importantes instrumentos para a iniciação e formação democrática, com papel relevante na garantia do envolvimento entre escola e comunidade e o Conselho Deliberativo Educacional.

O Projeto Político Pedagógico da Escola tem como objetivo: Promover o pleno desenvolvimento dos estudantes mediante uma ação educativa pautada nos princípios éticos de valorização do ser humano, onde cada pessoa apropria-se de aprendizagens significativas, criativas e alegres. O projeto Político Pedagógico é a cara da escola, da comunidade escolar com inclusão social.

O pedagógico da escola ocorre a partir de ações pedagógicas como: Contribuição das tecnologias para educação inovadora, Ações desenvolvidas na coletividade; Projeto: Construindo leitores. Rede de ouvir o outro, ouvir o estudante (isso dá ideia de como trabalhar). Pesquisa Escolar Para a Construção do Conhecimento do estudante No Ensino Fundamental

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou o IDEB da referida escola considerando, simultaneamente, alguns fatores que potencialmente impactam no diferencial da EEB São Sebastião, como o IDEB, inegavelmente, conquistou legitimidade na atual conjuntura, haja vista sua incorporação no texto do Plano Nacional da Educação (PNE) para o presente decênio. Isso desafia ampliar o debate público das condições contextuais das escolas. Nesse sentido, procurou-se demonstrar, a partir dos dados do IDEB, que as escolas devem ser vistas pelo aprendizado de seus estudantes da efetivação de sua função social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB - Resultados e Metas**. 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam>.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS QUE CONTRIBUEM PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE, AUTONOMIA E A CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA

DEITOS, Eduarda (Unoesc) e-mail: duda.eduardadeitos@gmail.com
SILVA, Giovana Maria Di Domenico (Unoesc) giovana.silva@unoesc.edu.br
BAVARESCO, Paulo Ricardo (Unoesc) paulo.bavaresco@unoesc.edu.br
Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica
Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O presente estudo objetivou compreender a construção da identidade, autonomia e a curiosidade epistemológica da criança na Educação Infantil. Utilizou-se pesquisa bibliográfica e de campo. Concluiu-se que a educação infantil é um espaço propício para a finalidade proposta.

Palavras-chave: Identidade. Autonomia. Curiosidade epistemológica.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho pedagógico na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Objetivou-se com o processo de estágio no Curso de Pedagogia compreender como ocorre a construção da identidade e autonomia da criança na Educação Infantil e quais as possibilidades que o professor, no trabalho pedagógico, pode usar para desenvolvê-las, aguçando a curiosidade epistemológica. O estudo classificou-se como qualitativo, envolvendo pesquisa bibliográfica e de campo.

2 REFLETINDO O PROCESSO

As crianças desde muito cedo podem ser estimuladas a realizarem escolhas, assumir responsabilidades, reconhecer seus limites e adquirir confiança em si própria, favorecendo o desenvolvimento de sua identidade e autonomia. Elas têm seu próprio jeito de compreender o mundo e o meio que vivem. Nesta perspectiva compreende-se “Identidade como conceito do qual faz parte a ideia de distinção [...] modo de agir e de pensar e da história pessoal.” (BRASIL, 1998, p. 13). E autonomia “definida como capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem com a perspectiva do outro.” (BRASIL, 1998, p. 14). Neste processo de construção a criança percorre diversos caminhos, entre a família, a escola e o mundo que a cerca.

Quando pequena, a primeira forma de socialização que a criança tem é com sua família. Mas, geralmente, é a partir do ingresso na Educação Infantil que seu universo de socialização é alargado, conseqüentemente as crianças vão se percebendo e percebendo o outro descobrindo



novos sentimentos, valores, compartilhando conhecimentos e vivências com outras crianças. Entende-se que

as práticas pedagógicas [...] devem garantir experiências que promovam o conhecimento de si mesmas pelas crianças, que ampliem a confiança e participação delas nas atividades individuais e coletivas, promovam a autonomia das crianças [...] a interação entre elas, respeitadas as individualidades e a diversidade. (BRASIL, 2009).

Essa perspectiva favorece o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, que implica na superação da curiosidade ingênua, ela se faz mais metodicamente rigorosa (FREIRE, 1996).

Para ampliar a construção da identidade das crianças, no processo de estágio de docência, foram criadas situações de aprendizagens que desenvolvessem a autoconfiança e autoestima dos alunos, construindo uma imagem positiva, fazendo com que cada um percebesse suas características próprias e as diferenças mediante as interações estabelecidas. Realizou-se atividades que possibilitaram a participação e o desenvolvimento da autonomia, estimulando as crianças a realizarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades. Para aguçar a curiosidade das crianças em uma perspectiva epistemológica, vivenciou-se atividades lúdicas e desafiadoras, levantando questionamentos, provocando o desejo de saber mais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estágio, foi possível perceber como as propostas pedagógicas podem contribuir com a construção de uma imagem positiva das crianças, fazendo com que percebessem suas características, analisando diferenças, desenvolvendo autoconfiança e autoestima, vivenciando brincadeiras e situações de aprendizagem que possibilitaram a participação e o desenvolvendo autonomia. Além disso, foi possível desenvolver a curiosidade epistemológica através de atividades lúdicas, desafiadoras e reflexivas, levantando questionamentos, aguçando a curiosidade. Percebeu-se que o professor pode criar alternativas para transformar a curiosidade ingênua em epistemológica, despertando o interesse e o desejo por querer saber mais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnla/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 5 abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TRABALHANDO A MATEMÁTICA DE FORMA LÚDICA

DARIFF, Jaqueline Regina (Unoesc) jaquelinendariff@gmail.com

HAPPKE, Liana Turatti (Unoesc) turatti_liana@hotmail.com

KOSSMANN, Taís (Unoesc) Taiskosmann9@gmail.com

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi (Unoesc) dilva.benvenutti@unoesc.edu.br

Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O presente trabalho aborda a aplicação do projeto do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e teve como objetivo trabalhar a matemática de uma forma lúdica através de um jogo.

Palavras-chave: Lúdica. Matemática. Jogo.

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a matemática está no cotidiano de todas as escolas, mas para muitos ela pode ser um tanto complicada de ser entendida, assim podemos trazer a ludicidade para tornar ela prazerosa.

A ludicidade caracteriza-se por atividades que possibilitam momentos de jogo, brinquedo, brincadeira, prazer e interação dos envolvidos. Através da sala de aula a ludicidade pode ganhar mais espaço, assim a criança passa a ter um maior envolvimento em sala de aula, pois é algo que lhe chama a atenção. Assim o professor pode criar estratégias lúdicas para trabalhar diversos conteúdos, e assim sempre desenvolvendo, enriquecendo o aprendizado.

Conforme Santos (2001) o profissional da educação precisa reconhecer o real significado do lúdico, para poder utiliza-la adequadamente tendo assim uma relação entre o brincar e o aprender a aprender.

2 DESENVOLVIMENTO

A aplicação da atividade lúdica de matemática foi realizada na turma do quinto ano de uma escola pública, em que foi possível perceber que as crianças se envolveram positivamente no decorrer da atividade.

A metodologia da atividade se desenvolveu a partir da divisão da turma em trios e explicando as regras do jogo. O modo de jogar é da seguinte forma: dois jogadores ficam sentados frente a frente, o terceiro que é o juiz fica sentado de modo com que possa ver os dois. Cada jogador recebe um conjunto de cartas de 1 a 10, que devem ser deixadas para baixo em sua frente, e os dois viram as cartas sem olhar e levam até a sua testa, deixando com que o juiz e o outro jogador consigam vê-lá. Então, o juiz diz o resultado total dos dois valores que foram somados, e cada um dos jogadores deve



tentar descobrir qual é o número que tem em sua testa, o primeiro que falar soma pontos. O objetivo dessa atividade requer que as crianças tenham concentração, raciocínio lógico, contato com as regras do jogo e principalmente o incentivo da matemática lúdica.

Segundo Santos (2011, p. 11), “O lúdico pode ser caracterizado como sendo um momento prazeroso de interação e aprendizagem, contribuindo assim, de maneira significativa no que diz respeito ao processo de socialização, expressão, construção do pensamento e comunicação.”

Kiya (2014, p. 10 apud SANTOS, 2011, p. 12) afirma que:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão”. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural [...], facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

O jogo não é apenas uma brincadeira, mas sim uma forma lúdica de aprendizagem desenvolvendo o aluno epistemologicamente. O pedagogo, através de jogos lúdicos cria estratégias de aprendizagens, permitindo que o aluno se desenvolva integralmente as competências e habilidades necessárias para o convívio social e o individual.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade foi de suma importância, pois se percebeu a interação dos alunos, e também a concentração de cada educando que foi necessária ter para a realização da mesma. Podemos perceber que o uso da prática lúdica no ensino contribui com a abrangência de conhecimento do aluno em diversos aspectos epistemológicos. A matemática é uma área de difícil compreensão para os alunos, nesse sentido, o jogo possibilita a apreensão do conteúdo de diferenciada e divertida.

REFERÊNCIAS

ANNA, Alexandre Sant’; NASCIMENTO, Paulo Roberto do. **A história do lúdico na educação**. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/viewFile/19811322.2011v6n2p19/21784>. Acesso em: 6 jun. 2019.

KIYA, Marcia C. da Silveira. Caderno pedagógico: O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem. **Cadernos PDE**, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_ped_pdp_marcia_cristina_da_silveira_kiya.pdf. Acesso em: 6 jun. 2019.

SANTOS, Alinne Nunes Alves dos. **Ludicidade e infância: a importância do lúdico no aprendizado da criança**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **A ludicidade como ciência**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

TRABALHANDO AS REGRAS DO VOLEIBOL COM ALUNOS DO 4º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO MIGUEL DO OESTE-SC

FRIGERI, Elis Regina (Unoesc) elis.frigeri@unoesc.edu.br

FACHINETO, Sandra (Unoesc) sandra.fachineto@unoesc.edu.br

SIEROTA, Kelvin Emilio (Unoesc) kelvi_smo@hotmail.com

GANZER, Rafael Antony (Unoesc) rafael_ganzer@hotmail.com

Eixo temático 3: Experiências formativas na Educação Básica

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Objetivou-se verificar o conhecimento dos alunos quanto às regras do voleibol antes e após uma ação docente em uma escola pública de São Miguel do Oeste, SC. O número de acertos aumentou após intervenção.

Palavras-chave: Voleibol. Regras. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

O voleibol tem inúmeros benefícios e características, pois contribui no desenvolvimento físico, afetivo, social e cognitivo, na aquisição de habilidades motoras, estimula a satisfação, alegria e motivação, e se trabalhado corretamente na escola, os benefícios serão vistos também em outras disciplinas, pois a interação principalmente na concentração (PAES, 2001).

É preciso ter em mente, que o papel da escola e do professor é criar ambiente acolhedor e projetar situações diferenciadas aos alunos, para que eles possam explorar e desenvolver suas potencialidades corporais, o que lhe será fundamental para um melhor entendimento de suas dimensões afetivas, sociais e cognitivas, facilitando assim sua efetiva participação nos jogos principalmente aqueles que acontecem em equipes, o vôlei, por ser um jogo de equipe, contribui significativamente para um aumento do convívio social, o que é de suma importância para a qualidade de vida das crianças e adolescentes. Desta maneira o voleibol pode contribuir para uma rica variedade de movimentos.

Sendo assim, o objetivo deste estudo foi verificar o conhecimento dos alunos quanto às regras do voleibol antes e após uma ação didática pedagógica focada em atividades lúdicas com alunos do quarto ano de uma escola pública de São Miguel do Oeste, Santa Catarina.



2 DESENVOLVIMENTO

O presente estudo foi caracterizado como pré-experimental, contando como uma estratégia metodológica essencialmente qualitativa de cunho descritivo. A amostra constituía de crianças de 11 e 12 anos de idade matriculados no 4º ano.

Foi realizada uma entrevista contendo 8 (oito) perguntas sobre regras do voleibol, os alunos responderam a entrevista antes de uma ação docente e a mesma entrevista após a ação docente.

A intervenção pedagógica foi realizada em 12 aulas, onde o acadêmico pesquisador realizava atividades lúdicas e passava informações sobre as regras do voleibol, ao término das atividades foram realizados os jogos propriamente ditos, neste momento as regras ensinadas eram cobradas.

As duas entrevistas foram comparadas e percebeu-se que após a ação docente (intervenção pedagógica), melhorou consideravelmente o conhecimento dos alunos frente as regras do voleibol, fato percebido durante as práticas, pois os alunos passaram a jogar melhor e cobrar dos colegas as regras durante os jogos.

3 CONCLUSÃO

Em relação ao conhecimento dos alunos do quarto ano do ensino fundamental, referente às regras do voleibol antes de uma intervenção pedagógica focada em atividades lúdicas, percebeu-se que poucos acertaram as respostas da entrevista semiestruturada, após a ação docente focada em atividades lúdicas visando ações de ensino e aprendizagem das regras do voleibol, o número de acertos aumentou consideravelmente em todas as questões.

REFERÊNCIA

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação Física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino.** Canoas: Ulbra, 2001.



EIXO 4
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A DIVERSIDADE

ROTH, Andreina Paula Gasperin (Unoesc) andreynagasperin@gmail.com

BAVARESCO, Paulo Ricardo (Unoesc) paulo.bavaresco@unoesc.edu.br

Eixo temático 4: Educação e inclusão

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O texto destaca a importância da educação em duas dimensões: a educação comum e a educação para a diversidade, tendo por fundamento a Base Nacional Comum Curricular, que aborda a valorização das diversidades na elaboração de currículos.

Palavras-chave: Educação. Diversidade. Cultura.

A educação básica como direito de todos vem acompanhada de duas dimensões: a ideia de uma educação comum (associado à noção universal) e a ideia do respeito à diferença (associado ao patrimônio cultural). Na educação básica deve-se adotar o princípio da diversidade como alicerce do currículo escolar, valorizando e celebrando todo tipo de singularidade, tendo em vista as experiências históricas e culturais.

É necessário desconstruir a ideia de hierarquização, devendo partir da aceitação e respeito com o outro. “[...] a valorização das diferenças étnicas e culturais, por exemplo, não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-lo como expressão da diversidade de todo o ser humano, sem qualquer discriminação.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 54).

É na escola que se deve trabalhar a diversidade, não apenas com os alunos, mas também com as famílias, pois nelas também se constroem ideias preconceituosas de superioridade e inferioridade de certos grupos de pessoas. Isso contribui para o aumento da discriminação especialmente no ambiente escolar, local onde as crianças convivem com uma ampla gama de diversidades.

É preciso a construção de educação multicultural, que valorize as diferenças e que inclua as perspectivas de diversos grupos culturais, garantindo as crianças, desde bem pequenas o direito a diversidade, formando a ideia de pertencimento e de representatividade, para que assim, com o tempo seja possível eliminar a visão de superioridade e inferioridade existente caminhando para uma sociedade mais justa e humana.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento norteador para a formulação dos currículos em todo o país e vem com caráter normativo, ou seja, obrigatório. Esse documento define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica e tem por objetivo, direcionar a educação brasileira para uma formação humana integral, a fim de construir uma sociedade com cidadãos mais ativos, justa, democrática e inclusiva.



Ao tratar de diversidade, a BNCC (2017) destaca a importância da mesma. Suas dez competências gerais estão pautadas na valorização das mais diversas culturas, experiências, pensamentos, saberes, emoções, linguagens, tecnologias. Ao longo do processo de ensino-aprendizagem na educação básica, deve-se formar cidadãos mais reflexivos, críticos, criativos, responsáveis; e que sejam capazes: de produzir conhecimento, com base nas diferentes visões de mundo; de valorizar as contribuições e perspectivas dos outros; de resolver problemas atendo-se nos valores morais e éticos; de saber trabalhar e conviver em grupo de forma harmônica; de desenvolver autonomia e consciência crítica; de desenvolver uma cidadania ativa, que busque o cumprimento dos direitos humanos; de sentir empatia e ser solidário com o outro, respeitando e valorizando todo e qualquer tipo de diferença que exista.

Sendo um documento base para todo o país, mantém o que está expresso na Constituição, de que uma parte do currículo deve ser igual para todo o Brasil, e outra, deve ser diversificada de acordo com as características específicas de cada lugar. Ficando claro que devem ser valorizadas as particularidades de cada região, como: sua realidade local, social e individual, tanto da escola, quanto dos alunos.

A BNCC nos traz um olhar inovador para a educação, comprometendo-se com a construção de processos de ensino-aprendizagem que estejam sintonizados com a realidade dos alunos e com os desafios do mundo contemporâneo. Assim como a Proposta Curricular de Santa Catarina, a BNCC compromete-se com a promoção da educação integral.

Esse documento reconhece a desigualdade que existe em nosso país, tanto de acesso e permanência na escola, quanto de aprendizado, especialmente por questões de raça, sexo e condições socioeconômicas. Fica claro o papel das redes de ensino em elaborar currículos e propostas, baseadas na equidade, que considerem as necessidades, as possibilidades e os contextos socioculturais dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 maio 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado de Santa Catarina. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. 2014. Disponível em: www.propostacurricular.sed.sc.gov.br. Acesso em: 30 maio 2019.

ALFABETIZAÇÃO DE AUTISTAS: ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM AUTISMO

VENDRUSCULO, Juciani Andrea Rigotti andrea.autismo@gmail.com

KÖHNLEIN, Janes Terezinha Cerezer (Unoesc) janes.kohnlein@unoesc.edu.br

Eixo temático 4: Educação e inclusão

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Nos últimos anos, o número de crianças com necessidades especiais tem aumentado cada vez mais no ambiente escolar. Surge, então, o interesse de saber como acontece a aprendizagem e principalmente se há a possibilidade de alfabetizar crianças autistas.

Palavras-chave: Criança. Autismo. Estilo de aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O autismo foi descrito pela primeira vez em 1943 pelo Dr. Leo Kanner no artigo “Distúrbios autísticos do contato afetivo”. O quadro observado por Kanner dava ênfase as seguintes características: tendências ao isolamento, as dificuldades na comunicação, aos problemas comportamentais e as atitudes inconsistentes. Hans Asperger em 1944 descreveu em “Psicopatia Autística da Infância” casos parecidos com o de Kanner.

O autismo infantil pode ser considerado um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por um quadro comportamental peculiar e que envolve sempre as áreas de interação social, da comunicação e do comportamento em graus variáveis de severidade. (SCHWARTZMAN, 1997 apud SCHWARTZMAN, 2003, p. 10-11).

O eixo norteador deste trabalho, tem como objetivo a compreensão da atuação do professor no processo de ensino e aprendizagem e os fundamentos teóricos e legais do processo de inclusão.

2 ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Muitas crianças com TEA obtêm informações, memorizando coisas sem pensar. Essas crianças memorizam uma enorme quantidade de informações – tais como números e letras. Desta forma se por um lado podem recitar a informação palavra por palavra, por outro não entendem o que estão dizendo. Os estilos de aprendizagem são maneiras individuais de perceber e sistematizar as experiências a que todos os indivíduos são expostos desde o nascimento (SUSSMAN, 2004).



“[...] A sequência de meus pensamentos nem sempre é lógica, mas costuma se compor por uma forma de associação visual. Na escola, esses desvios associativos às vezes faziam com que eu deixasse de ouvir o que me diziam [...]” (TAMMET, 1979, p. 71).

Para ensinar crianças com autismo os métodos de intervenção utilizados são diversos, dentre os quais citaremos os mais conhecidos, segundo Toronto (2004).

MÉTODO TEACCH: Tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbios correlatos da comunicação. De acordo com as pesquisas do TEACCH, o aluno com autismo tem mais facilidade: em receber e transmitir a comunicação através de cartões, do que através da linguagem verbal; com estrutura e rotina; com imagens e uso da memória visual; em seguir sequências visuais e concreta se em aprender por memorização (MESIBOV, 2016).

MÉTODO ABA (Análise Aplicada do Comportamento): A análise Aplicada do Comportamento (ou o termo ABA) nada mais é do que uma linha de atuação dentro da abordagem comportamental, na qual aplicamos seus conceitos teóricos e filosóficos às necessidades e os problemas da sociedade. E, certamente, o Autismo é um desses problemas.

PECS (Sistema de comunicação através da troca de figuras): O PECS foram desenvolvidos em 1985 como um sistema de intervenção aumentativa /alternativa de comunicação exclusivo para indivíduos com transtorno do espectro do autismo e doenças do desenvolvimento relacionadas (PASCO, 2011).

O ensino estruturado é o apoio, para que o aluno com Transtorno do Espectro do Autismo consiga superar os déficits relacionados ao autismo e seja bem-sucedido em sua experiência de aprendizagem. Estruturando fisicamente o ambiente de aprendizagem, de acordo com o nível de compreensão do aluno, o efeito dos déficits e de suas consequências é minimizado. Um dos papéis do professor é ensinar o aluno a aprender e para tal deve planejar a estrutura individual, de acordo com as necessidades de cada um (MESIBOV, 2016).

O mediador deve atuar direcionando a criança ao grupo e ensinando-a como se comportar naquele momento, estimulando a observação e imitação do comportamento do grupo. Promover a independência de crianças com TEA requer tempo, dedicação e persistência.

3 CONCLUSÃO

Incorporando o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e a necessidade do ensino estruturado desde cedo, é possível oferecer uma educação baseada no estilo de aprendizagem da criança com TEA, desde que as adequações sejam suficientes e pertinentes, aumentando a competência do profissional e a motivação, diminuindo toda e qualquer frustração.

REFERÊNCIAS

MESIBOV, Gary B.; SHEA, Victoria. **A cultura do autismo:** do entendimento teórico à prática educacional. Tradução: Marialice de Castro Vatauvuk. [S. l.]: Profala, 2016. Disponível em: <http://www.profala.com/artautismo5.htm>. Acesso em: 12 jul. 2018.

PASCO, Greg; TOHILL, Christina. Predicting progress in Picture Exchange Communication System (PECS) use by children with autism. **International journal of language and communication disorders** [1368-2822], Pasco, G yr, v. 46, n. 1, p. 120-125, 2011.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 2003.

SUSSMAN, Fern. **Mais do que palavras**. Canadá: Hanen Centre, 2004.

TAMMET, Daniel. **Nascido em um dia azul**: por dentro da mente de um autista extraordinário. Tradução: Ivo Korytowsky. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

TORONTO, Ontario. **Ajude-nos a aprender**. Manual de treinamento ABA. 2. ed. Canadá, 2004.



APRENDIZAGEM DA PESSOA IDOSA ATRAVÉS DA ESPIRITUALIDADE E RELIGIOSIDADE

BOFF, Everton (Unoesc) everton.boff@unoesc.edu.br

Eixo temático 4: Educação e inclusão

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Devido a longevidade ser uma realidade, grande parte dos idosos continuam ativos fisicamente e mentalmente, buscando constantemente novos conhecimentos. A religiosidade e a espiritualidade são ferramentas que auxiliam na aprendizagem dos idosos.

Palavras-chave: Ensino. Terceira idade. Metodologia.

1 INTRODUÇÃO

A espiritualidade e a religiosidade são temáticas que vêm sendo alvo de discussões no campo científico, inclusive na área educacional. A religião é considerada um sistema de crenças e práticas que aproximam o indivíduo como sagrado (KOENIG; MCCULLOUGH; LARSON, 2001), enquanto a espiritualidade é vista como uma reflexão pessoal acerca do significado da vida, podendo ou não estar vinculada a uma religião (KOENIG; MCCULLOUGH; LARSON, 2001).

São consideradas como uma dimensão sociocultural que promove sentido a vida e a morte, sendo que a relação entre espiritualidade, religiosidade e velhice ocorre pela capacidade de suportar limitações e proteger do estresse frente às modificações ocorridas durante o envelhecer (CORTEZ; TEIXEIRA, 2010).

Estudos relacionam a espiritualidade com melhoria da qualidade de vida, com formas superiores de enfrentamento de doenças e recuperação da saúde (BHUI, 2014). A espiritualidade, bem como a religiosidade, vêm sendo consideradas estratégias relevantes de resiliência no existir de idosos longevos, tornando possível alcançar bem-estar e confrontar problemas sociais e/ou de saúde (REIS; MENEZES, 2017).

Neste contexto, objetivou-se neste estudo, identificar a produção científica nos últimos dez anos sobre a espiritualidade e religiosidade em idosos e, como podem servir de ferramenta para a aprendizagem. Desta forma, espera-se fornecer um panorama das publicações existentes sobre o tema, contribuindo com novas reflexões para os profissionais da educação e da saúde frente ao planejamento de uma assistência integral à população idosa.

2 DESENVOLVIMENTO

A revisão integrativa de literatura, com abordagem qualitativa, teve as seguintes etapas: formulação da pergunta de pesquisa, estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão de artigos,



seleção da amostra, análise dos estudos incluídos na revisão e, posteriormente, a discussão dos dados. A pergunta norteadora que guiou o estudo foi: quais produções científicas foram publicadas nos últimos 10 anos, abordando a temática espiritualidade e religiosidade e suas influências na aprendizagem de pessoas idosas?

Foram incluídos na revisão os trabalhos publicados entre janeiro de 2009 a setembro de 2018, no formato de artigos científicos, disponíveis online na forma completa, nos idiomas português, espanhol e inglês. Estudos duplicados ou estudos que não apresentassem discussão acerca da espiritualidade, religiosidade e aprendizagem em idosos foram excluídos. Como estratégia de busca, optou-se em realizar o cruzamento dos descritores: “idoso”, “idosos”, “pessoa idosa”, “pessoas idosas”, “população idosa”, “espiritualidade”, “religiosidade”, “ensino” e “aprendizagem”. Também foram utilizados descritores na língua inglesa, sendo eles: “aged”, “elderly”, “spirituality”, “spiritualities”, “learning” e “teaching”.

A amostra foi constituída a partir da seleção dos artigos encontrados, sendo realizada a busca do quantitativo de trabalhos encontrados nas bases, a leitura individual dos títulos de todos os trabalhos encontrados, bem como de seus resumos ou do artigo na íntegra em casos de dúvida quanto à adesão ao tema por parte do pesquisador. Todos os estudos que atenderam aos critérios de inclusão foram revisados, organizados em uma planilha elaborada no programa *Microsoft Excel*.

Para facilitar a síntese dos artigos e análise dos dados foi construído um quadro no programa *Microsoft Word*, contendo variáveis como título, periódico, ano de publicação, delineamento do estudo, desfecho, entre outras. Posteriormente, ao interpretar e discutir os resultados encontrados foram estabelecidas as abordagens temáticas.

Após realizar o cruzamento dos descritores nas bases de dados, selecionando os itens a serem filtrados, foram encontrados 1.095 artigos, porém, apenas 21 artigos atenderam os critérios de inclusão e exclusão. Em 2013 houve um número maior de publicações sobre o tema investigado, quatro artigos (19,04%), sendo que nos anos 2010, 2012, 2014 e 2016 foram publicados três artigos/ano (14,28%). No ano de 2011 foram publicados dois artigos (9,52%), e nos anos de 2015, 2017 e 2018 apenas um artigo/ano (4,76%).

Os países que mais produziram artigos sobre essa temática foram os Estados Unidos (42,85%), enquanto o Brasil produziu apenas três artigos (14,28%). Não foram identificadas revistas que tenham se destacado em relação à quantidade de artigos publicados.

Os dados dos estudos analisados nesta revisão indicam a relevância da religiosidade e espiritualidade como recursos importantes para auxiliar na aprendizagem na velhice. Servem de estímulo para o desenvolvimento de novas pesquisas acerca do tema, e também para a criação de novos instrumentos, que avaliem os efeitos que a religiosidade e a espiritualidade possuem sobre a população idosa. Ainda são necessários avanços por parte da gerontologia e dos serviços educacionais em relação ao reconhecimento da melhora da aprendizagem nos idosos através da religião e da espiritualidade.

REFERÊNCIAS

ADIB-HAJBAGHERY, Mohsen; FARAJI, Mona. Comparison of Happiness and Spiritual Well-Being among the Community Dwelling Elderly and those who Lived in Sanitariums. **International Journal Community Based Nursing and Midwifery**, v. 3, n. 3, p. 2016-2026, jul. 2015.

ALVES, Dailon de Araújo *et al.* Cuidador de criança com câncer: religiosidade e espiritualidade como mecanismo de enfrentamento. **Revista CUIDARTE**, v. 7, n. 2, p. 1318-1324, 2016.

BALBONI, Tracy A. *et al.* Religiousness and spiritual support among advanced cancer patients and associations with end-of-life treatment preferences and quality of life. **Journal of Clinical of Oncology**, v. 25, n. 5, p. 555-560, 2007.

BHUI, Kamaldeep. A fine balance in the Science of risk and resilience. **The British Journal of Psychiatry**, v. 204, n. 5, p. 413-414, 2014.

CORTEZ, Elaine Antunez; TEIXEIRA, Enéas Rangel. O enfermeiro diante da religiosidade do cliente. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 18, n. 1, p. 114-119, 2010.

DUARTE, Flávia Meneses; WANDERLEY, Kátia da Silva. Religião e Espiritualidade de Idosos Internados em uma Enfermaria Geriátrica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 49-53, jan./mar. 2011.

GANONG, L. H. Integrative reviews of nursing. **Research in Nursing & Health**, v. 10, n. 1, p. 1-11, 1987.

KOENIG, Harold G.; GEORGE, L. K.; TITUS, P. Religion, spirituality, and health in medically ill hospitalized older patients. **Journal of American Geriatrics Society**, v. 52, n. 4, p. 554-562, 2004.

KOENIG, Harold G.; MCCULLOUGH, Michael E.; LARSON, David B. **Handbook of religion and health**. New York: Oxford University, 2001.

LAZARUS, Richard; FOLKMAN, Susan. **Stress, appraisal and coping**. New York: Springer Publishing Company, 1984.

LUCCHETTI, Giancarlo; LUCCHETTI, Alessandra Lamas Granero; VALLADA, Homero. Measuring spirituality and religiosity in clinical research: a systematic review of instruments available in the Portuguese language. **São Paulo Medicine Journal**, v. 131, n. 2, p. 112-122, 2013.

MANNING, Lydia K. Enduring as lived experience: exploring the essence of spiritual resilience for women in late life. **Journal of Religion and Health**, v. 53, n. 2, p. 352-362, Apr. 2014.

MONOD, Stéfanie M. *et al.* The spiritual distress assessment tool: an instrument to assess spiritual distress in hospitalised elderly persons. **BMC Geriatrics**. v. 10, n. 88, 2010.

PANZINI, Raquel Gehrke *et al.* Validação brasileira do Instrumento de Qualidade de Vida / espiritualidade, religião e crenças pessoais. **Revista Saúde Pública**. v. 45, n. 1, p. 153-165, 2011.

PARANJAPE, Anuradha; KASLOW, Nadine. Family Violence Exposure and Health Outcomes Among Older African American Women: Do Spirituality and Social Support Play Protective Roles?. **Journal of Women's Health**, v. 19, n. 10, p. 1899-1904, 2010.

PINTO, Ariane Costa; MARCHESNI, Sandra Amri; ZUGNO, Paula Ioppi. A importância da espiritualidade em pacientes com câncer. **Revista Saúde.Com**, v. 11, n. 2, p. 114-122, 2015.

REIS, Luana Araújo dos; MENEZES, Tânia Maria de Oliva. Religiosity and spirituality as resilience strategies among long-living older adults in their daily lives. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 70, n. 4, p.761-6, 2017.

SILVA, André Luis; SACHUK, Maria Iolanda. Interpretação do processo de enfrentamento aos contextos organizacionais adversos. **Revista Administração em Diálogo**, v. 14, n. 3, p. 54-77, set./dez. 2012.

TAUNAY, Tauily Claussen D'Escragnolle *et al.* Validação da versão brasileira da escala de religiosidade de Duke (DUREL). **Revista Psiquiatria Clínica**, v. 39, n. 4, p. 130-135, 2012.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Espiritualidade na educação popular em saúde. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 79, p. 323-334, set./dez. 2009.

CORPO COMUNAL: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E DIVERSIDADE

SCHAPPO, Alexssandro (Unoesc) ale_schappo@hotmail.com

KAIFER, Cleonice (Unoesc) bidu_kai@hotmail.com

Eixo temático 4: Educação e inclusão

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O estudo articula-se na problematização do tema *diversidade* na educação básica, ao se perceber uma limitação do termo, apontando para a necessidade de empoderamento do corpo docente afim de consolidar direitos e combater a censura.

Palavras-chave: Diversidade. Protagonismo. Censura.

1 INTRODUÇÃO

A oficina “Corpo Comunal: diversidade como princípio formativo” realizou-se durante a disciplina prática do curso de fundamentos e organização curricular. A temática para o projeto originou-se nas inquietações de outra disciplina, onde se investigou o entendimento dos professores da rede básica sobre o conceito de diversidade. Os 15 questionários apresentaram uma percepção limitada sobre a diversidade conforme apresentado pela PCSC (2014); apenas três professores mostraram um esclarecimento sobre quem são os sujeitos da diversidade destacados na proposta, sendo que em nenhum dos questionários a questão de gênero foi ressaltada. A oficina teve o intuito de visibilizar grupos historicamente negligenciados, ao passo em que coloca o tema como algo comum à existência humana. O empoderamento dos professores para o trabalho relacionado a temática também foi objetivado, uma vez que vivemos tempos de opressão e silenciamentos realizados por uma corrente conservadora sob a voz do projeto “Escola sem Partido”.

2 ESPAÇO DE LUTA

A década de 60 adentra a história carregada de agitações sociais. Da Silva (2005) cita a luta pelos direitos civis americanos, o movimento feminista e as lutas contra a ditadura no Brasil como alguns dos acontecimentos que fomentaram a criação de novas visões para se pensar a organização curricular, colocando em dúvida a teoria tradicional, onde a preocupação centrava-se em questões técnicas. As teorias críticas surgem para refletir sobre quais são as reações do currículo no chão da escola, em defesa de uma educação libertadora que não encare o aluno como um depósito de conhecimentos, mas que lhe forneça subsídios para uma vivência emancipadora e cidadã. Mészáros



(2005, p 13) aponta que educar “É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal.” O autor evidencia que o currículo escolar se baseia em uma cultura dominante, nos interesses de um grupo privilegiado, que se vê representado através de um código – de um capital cultural que lhes é comum. Para os grupos da classe dominada esse código é indecifrável.

Durante as décadas de 70 e 80 emergiram questões referentes ao multiculturalismo. Mulheres, negros e lideranças da comunidade LGBTQ reivindicam um espaço de fala, assumindo corpo a partir da teoria pós-crítica, que evita estereótipos ao negar a ideia de verdade universal e desconstruir valores tradicionais. A escola pode não ter o poder de transformar aquilo pelo qual não é centralmente responsável, mas torna-la um campo democrático é um objetivo legítimo de transformação (SILVA, 1990).

Evidenciou-se na oficina que ao mesmo tempo em que assistimos as diversidades tomando seus espaços através de documento normativos, leis e projetos, forças contrárias ancoradas em ideias conservadoras limitam debates democráticos que possibilitam o protagonismo estudantil e docente (GUILHERME; PICOLI, 2018). O projeto Escola Sem Partido, amplamente discutido durante a oficina, trouxe à tona questões inerentes a liberdade de expressão e constitucionalidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina veio ao encontro de demandas atuais, buscando traçar estratégias para se trabalhar a diversidade como eixo formativo a partir da interdisciplinaridade. Os professores trouxeram suas inquietações para se refletir sobre os sujeitos da diversidade embebidos num contexto histórico-cultural. O momento histórico exige resistência e apropriação de conhecimentos por parte dos professores, buscando leis, propostas curriculares e PCN's nos quais podem ter respaldo ao trabalhar questões tão urgentes, não permitindo que a censura inviabilize seu trabalho. A escola e o dever do professor não podem ser desfigurados a tal ponto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de estado da Educação, 2014.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antonio. Escola Sem Partido – Elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23. 2018.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 59-66,1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

COUTO, Márcia Elena Pinto (Unoesc) marciacouto@unochapeco.edu.br

PICININ, Elisandra (Unoesc) 176169@upf.br

Eixo temático 4: Educação e inclusão

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido em forma de uma oficina realizada na Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de Maravilha. O tema abordado foi Inclusão Social: desafios e possibilidades. A intenção foi de refletirmos sobre o assunto, analisando as práticas pedagógicas que as escolares regulares se utilizam, e de que maneira ocorre a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Com isso foi trabalhado o tema com os participantes de forma prática e teórica, onde contribuímos através de métodos e estratégias que possibilitem uma melhor prática em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Possibilidades.

1 INTRODUÇÃO

Quando falamos em educação inclusiva podemos refletir que ela está ligada não somente em aceitar a matrícula destes alunos no sistema de ensino. Mas diz respeito a um conjunto de possibilidades que o sistema educacional precisa respeitar, aceitar e possibilitar o acesso e a permanência de TODAS as pessoas que fazem parte desta INCLUSÃO, garantindo uma escolarização com competência e qualidade.

Atualmente, a educação inclusiva busca assegurar a todos os alunos a igualdade de oportunidades de aprendizado, possibilitando um espaço para o desenvolvimento integral dos mesmos, sempre considerando as potencialidades e especificidades de cada envolvido. O projeto “Educação Inclusiva: Desafios e Possibilidades, tem como objetivo proporcionar aos professores da Educação Básica métodos e estratégias que possam contribuir para melhorar suas prática pedagógicas ao trabalhar com alunos deficientes. Esse projeto foi desenvolvido em forma de oficina realizada na Unoesc.

2 DESENVOLVIMENTO

Estamos caminhando a passos lentos no processo de inclusão, a escola ainda apresenta um pensamento que permite dividir os alunos em deficientes e normais, as modalidades de ensino em regular e especial, os especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. Se o objetivo



de todos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada a cidadania global, que valorize as diferenças e livre de qualquer tipo de preconceito. Como afirma Morim (2008), para se reformar a instituição, temos que reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma nas instituições.

Todas as pessoas podem aprender, cada uma com sua forma, diferente das outras. A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) mostra:

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. [...] incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Portanto, percebemos a necessidade de mudanças imediatas no sistema educacional. As mudanças supõem uma abertura à diversidade e a pluralidade das pessoas que convivem e fazem parte dos espaços educativos, dirigindo o foco dos conteúdos, dos métodos e das relações humanas para a aprendizagem dos estudantes, e não apenas para o ensino de temáticas impostas.

A proposta de atendimento a alunos com deficiência resulta em atentar para mudanças no âmbito do sistema de ensino, das unidades escolares, da prática de cada profissional da educação em suas diferentes dimensões e especificidades, respeitando suas peculiaridades. Nesse sentido alguns autores sustentam:

Vale sempre enfatizar que a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação de serviços especializados àqueles que deles necessitam. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta uma revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades. (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 26).

Todos somos responsáveis, e devemos buscar conhecimentos sobre o ensino a alunos com deficiência, não pode ser apenas de domínio de alguns, o aluno incluso faz parte da escola, todos que fazem parte da escola devem procurar conhecer a realidade desses alunos e tratá-los com carinho, desfazendo medos e preconceitos.

Os resultados dessa oficina não só foram satisfatório como superou as expectativas, pois as atividades desenvolvidas, as trocas de experiências através de depoimentos de pais e alunos deficientes nos proporcionou a construção de conhecimento enriquecedora para nossa prática pedagógica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor tem a responsabilidade por desenvolver processos de ensino que atendam e comportam todos os alunos e respondam as expectativas da sociedade. Precisamos como educadores

estar preparados para desenvolver nos alunos e em nós mesmos a formação de competências e habilidades que vão muito além da prática tradicional, pois a inclusão é um desafio que deve despertar no professor a busca incessante de conhecimento e aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, n. 24, 2002.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita – Repensar a Reforma Reformar o Pensamento**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MELHORIAS NO ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL ATRAVÉS DE PRÁTICAS DOCENTES INOVADORAS

BOFF, Everton (Unoesc) everton.boff@unoesc.edu.br

Eixo temático 4: Educação e inclusão

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O ensino superior tradicional não condiz mais com a atual realidade de formação brasileira. Para adaptar-se a essas mudanças, é necessário que os docentes estejam preparados para essa nova forma de “ensinagem”, incorporando as metodologias ativas.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Formação. Experiências.

1 INTRODUÇÃO

As diretrizes da maioria dos cursos presenciais demonstram uma preocupação para que o futuro profissional tenha a capacidade de resolutividade diante das diversas situações que a profissão impõe nas várias áreas de atuação. Conforme Santos e Barra (2012), toda vez que o acadêmico é confrontado com a complexidade e a incerteza em atividades de sala de aula, as mesmas passam a ser significativas para a sua formação e assim aprende a argumentar, duvidar e principalmente criar diferentes soluções diante das situações e problemas que enfrentará.

Desta maneira, documentos que regulamentam os cursos superiores sinalizam no perfil do egresso uma formação técnica, científica e profissional, incluindo a identificação e solução de problemas, preparando desta forma o acadêmico para melhor enfrentamento do mercado de trabalho (BRASIL, 2002).

2 DESENVOLVIMENTO

Muitos autores relatam que a melhor forma de se inserir e enfrentar os problemas do mercado de trabalho e das profissões, são as experiências prévias e que determinam melhor conhecimento técnico e equilíbrio emocional no processo de enfrentar e apresentar resolutividades dos problemas cotidiano das profissões (COSTA; LOUREIRO, 2015).

Ao mesmo tempo, também é relatado que uma das formas de incluir o jovem recém-formado em um mercado que exige experiências profissionais, é a prática de metodologias ativas no processo de formação acadêmica. Diante disso, também afirmam que o professor tem papel fundamental nesta nova visão e método de formar, exigindo dele uma (re)formulação frente a essas novas práticas que tem mostrado excelentes resultados no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2016)

A medida que o professor reflete sobre seu objeto de trabalho, percebendo-o como um processo e não apenas como um conteúdo a ser repassado, ocorre a necessidade de recorrer a estratégias de ensino aprendizagem para além da memorização, amplamente utilizada na metodologia tradicional, e estas estratégias possibilitam que os objetivos propostos por professores e alunos possam ser alcançados (ANASTASIOU; ALVES, 2006).

O docente ao perceber a necessidade de romper com o repasse tradicional de conteúdo, vivencia dificuldades pessoais ao adotar uma postura docente diferenciada e também por parte dos alunos que tendem a esperar apenas a exposição dos conteúdos que serão aprendidos (ANASTASIOU; ALVES, 2006). Corroborando, Mitre et al. (2008) refletem a urgência na contemporaneidade em ultrapassar a formação puramente técnica para uma relação dialética da ação-reflexão-ação.

É neste sentido que a universidade possui um papel muito importante na construção do seu educando. Uma dessas formas é transformá-lo em um ator ativo na construção e produção de seu conhecimento. Dessa forma, estará incentivando uma melhor inserção no futuro mercado de trabalho, formando um profissional capaz de ter uma melhor relação entre a sua formação, seu trabalho profissional e sua vivência em comunidade (XAVIER et al., 2014).

O uso de metodologias ativas possibilita a construção do conhecimento, a compreensão e a problematização das diversas situações que podem ser vivenciadas no decorrer da formação e posteriormente no exercício profissional (SANTOS; BARRA, 2012). Ainda, as metodologias ativas oportunizam maior autonomia para o acadêmico, pois trabalham com maior envolvimento pessoal do educando a medida que permitem maior flexibilidade em sua execução (BORGES; ALENCAR, 2014; BERBEL, 2011).

Para Anastasiou e Alves (2006), o docente quando atua sob a perspectiva de metodologias ativas está no compromisso de possibilitar o desafio e a busca de desenvolvimento de operações mentais. Para isso se efetivar, é necessário a ruptura (parcial ou total) de outras práticas, tornando o professor estrategista na formulação e organização de ferramentas e estratégias que visam uma melhoria (contínua) no processo de ensino aprendizagem. É importante salientar que na implementação das metodologias ativas por parte do docente, este deve ter o cuidado para que não ocorram “queimas” ou “pulos” de etapas, devendo a estratégia ser pensada em todo seu contexto (BORGES; ALENCAR, 2014).

Desta forma, ensinar é estimular o desejo de aprender, e isso, consegue-se com um aluno motivado, que é um aluno envolvido, ativo e valorizado pelo seu esforço na busca ativa do seu conhecimento e de suas soluções diante das situações que a vida e a futura profissão o apresentarão.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006.

BERBEL, Neusa Aparecida Navas. **As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias Ativas na Promoção da Formação Crítica do Estudante: O Uso das Metodologias Ativas Como Recurso Didático na Formação Crítica do Estudante do Ensino Superior. **Cairu em Revista**, ano 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES 11, de 11 de março de 2002**: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Brasília (DF). 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento da Área Interdisciplinar da Capes**. 2016. Disponível em https://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/INTE_docarea_2016_v2.pdf. Acesso em: 4 abr. 2019.

COSTA, César Augusto Soares da; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Interdisciplinaridade e educação ambiental crítica: questões epistemológicas a partir do materialismo histórico dialético. **Ciência e Educação**, v. 21, n. 3, p. 693-708, 2015.

MITRE, Sandra Minardi *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, p. 2133-2144, 2008. Supl. 2.

SANTOS, Maria Célia Calmon; BARRA, Sérgio Rodrigues. O Projeto Integrador como Ferramenta de Construção de Habilidades e Competências no Ensino de Engenharia e Tecnologia. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 40., 2012. **Anais [...]**. 2012.

XAVIER, Laudicéia Noronha *et al.* Analisando as Metodologias Ativas na Formação dos Profissionais de Saúde: Uma Revisão Integrativa. **SANARE**, Sobral, v. 13, n. 1, p. 76-83, jan./jun. 2014.

MUTISMO SELETIVO: A ESCOLA E A RELAÇÃO COM O OUTRO.

LEZONIER, Carlise Inês Groth (Unoesc) carliseines@yahoo.com.br

PENSIN, Daniela Pederiva (Unoesc) daniela.pensin@unoesc.edu.br

Eixo temático 4: Educação e inclusão

Financiamento: UNIEDU/FUMDES.

RESUMO

Este artigo trata sobre o transtorno do mutismo seletivo, pouco conhecido, mas presente em crianças em idade escolar, comprometendo o seu desempenho nos contextos sociais e escolares. Nesse estudo, assume relevância o papel do professor de conhecer e aproximar-se do outro, buscando fazer justiça à singularidade dos alunos, discutindo o seu papel nas estratégias de aceitação e inclusão do aluno com mudez seletiva com o intuito de estabelecer a comunicação em sala de aula.

Palavras-chave: Mutismo seletivo. Linguagem. Afetividade.

1 INTRODUÇÃO

Os transtornos mentais na infância são um problema frequente e que começam a receber cada vez mais a atenção de especialistas em saúde e educação. De acordo com Hermann (2014), está havendo uma emergência das questões da diversidade em virtude da multiplicidade dos estilos de vida, das orientações valorativas, das doenças mentais, entre outros aspectos. Não obstante, a educação sente esse movimento, que induz à “adoção de classificações tão nossas conhecidas como, [...] a identificação do aluno que não se enquadra no padrão desejado como o desadaptado ou o hiperativo.” (HERMANN, 2014, p. 13).

Dessa forma, o foco desse estudo é o transtorno do mutismo seletivo. O mutismo seletivo é pouco conhecido no meio escolar e muitas vezes confundido com timidez ou teimosia da criança. Isso contribui para justificar o propósito de investigar como o mutismo seletivo se apresenta na escola e sobre como o professor estabelece vínculo a fim de possibilitar o diálogo com o aluno mutista seletivo. Convém ressaltar que o mutismo seletivo se manifesta na escola por uma incapacidade ou recusa da criança em falar com os professores ou colegas. Para esse estudo, foram entrevistados professores da rede municipal de ensino de Tunápolis que atuam com crianças diagnosticadas com esse transtorno.

2 DESENVOLVIMENTO

O mutismo seletivo no DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013), é classificado como um transtorno de ansiedade. E consistiria num fracasso persistente da criança em



falar em situações sociais específicas nas quais existe a expectativa para tal, como, por exemplo, na escola, apesar de falar normalmente em outras situações.

Mutismo seletivo (MS) é um distúrbio psiquiátrico relativamente raro da infância, caracterizado pela incapacidade consistente de falar em situações sociais específicas, apesar da capacidade de falar normalmente com outras pessoas. O MS geralmente envolve graves prejuízos no funcionamento social e acadêmico. Complicações comuns incluem fracasso escolar, dificuldades sociais no grupo de pares e relações intra-familiares agravadas. (HENKIN; BAR-HAIM, 2015, p. 86).

Este transtorno apresenta muitas características específicas, tendo seu início descrito como habitualmente antes dos cinco anos de idade, afetando crianças entre 3 e 8 anos. As causas do mutismo seletivo se apresentam como multifatoriais, e seu desenvolvimento não possui um padrão, podendo ocorrer de: (1) forma progressiva, ou (2) de forma abrupta. Em ambos os casos, as crianças limitam a sua comunicação verbal e falam somente com pessoas próximas a ela (pai e mãe), normalmente em suas casas (LHULLIER; SERRA, 2018).

No relato das professoras entrevistadas, aparece o questionamento de como as crianças conseguem permanecer todo o período da aula em silêncio, sem falar com os professores ou os colegas. Pois falar e balbuciar são características natas das crianças em seu desenvolvimento considerado normal, pois as mesmas adoram interagir, cantar, conversar e espera-se que assim o façam.

Segundo Perednik (2016), existem vários níveis de apresentação do mutismo seletivo, sendo o primeiro de total não-comunicação: a criança não fala em determinados lugares e raramente usa comunicação não-verbal, como acenar com a cabeça. O segundo nível é o de comunicação não-verbal: a criança comunica-se de forma não verbal nos locais em que se encontra. Usa gestos para assentir sim e não. No terceiro nível, a criança sussurra e emite sons. A criança não consegue emitir palavras em um tom de volume apropriado, mas sussurra. Por fim, no quarto nível aparece a comunicação verbal: a criança diz as palavras em volume audível. As verbalizações iniciais podem ser de pequenas palavras, de sim e não, ou selecionando algumas pessoas para aos poucos generalizar para as demais.

De acordo com as professoras, um caminho encontrado como forma de estabelecer uma relação com o aluno mutista seletivo a fim de viabilizar a comunicação e o surgimento da fala é via afetividade.

O professor precisa construir um ambiente de sala de aula em que a criança se sinta segura. Pois, nos momentos em que a criança se sente segura, a fala aparece, podendo ocorrer à comunicação (PIRES et al., 2017).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, enfim, que, enquanto escola, ainda se tem muito a avançar no trabalho com as diferenças e no estudo das manifestações psicopatológicas da infância e adolescência, como é o caso do transtorno do mutismo seletivo, com vistas a compreender melhor os sintomas e adequar o método de trabalho da escola, visando o melhor desenvolvimento da criança e o relacionamento do professor com os diversos *outros* que se apresentam em sala de aula. É preciso compreender que as

crianças com mutismo seletivo não escolhem ser silenciosas. Elas, na verdade, se sentem tão ansiosas, que como forma de preservar a si mesmas e combater a ansiedade, acabam não conseguindo falar em determinadas situações sociais.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V, Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition**. Arlington: American Psychiatric Association. 2013.

HENKIN, Yael; BAR-HAIM, Yair. An auditory-neuroscience perspective on the development of selective mutism. **Developmental Cognitive Neuroscience**, v. 12, p. 86-93, Apr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.01.002>. Acesso em: 9 ago. 2018.

HERMANN, Nadja. Educação e diversidade. **Roteiro**, Joaçaba, p. 13-24. 2014. Edição Especial.

LHULLIER, Raquel Barboza; SERRA, Rodrigo Jacobo. Transtornos de Ansiedade. In: TISSER, Luciana. **Transtornos psicopatológicos na infância e na adolescência**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2018. p. 127-168.

PERDNIK, Ruth. **The Selective Mutism Treatment Guide: Manuals for Parents Teachers and Therapists**. Second Edition: Still Waters Run Deep. Jerusalem: Oaklands, 2016.

PIRES, Thereza Sophia Jácome *et al.* Reflexões da mediação escolar para uma criança com mutismo seletivo. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 104, p. 180-188, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 ago. 2018.

NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO OESTE DE SANTA CATARINA

FRIGERI, Elis Regina (Unoesc) elis.frigeri@unoesc.edu.br

FACHINETO, Sandra (Unoesc) sandra.fachineto@unoesc.edu.br

RAIHER, Jean Carlos (Unoesc) jeancarlosraiher@hotmail.com

Eixo temático 4: Educação e inclusão

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Objetivou-se diagnosticar o nível do desenvolvimento motor de aluno com deficiência intelectual, este com idade cronológica de 96 meses apresentou déficit motor em todos os elementos.

Palavras-chave: Educação Física. Desenvolvimento motor. Deficiência Intelectual.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Rosa Neto (2015), desenvolvimento motor são as diversas funções motoras (perceptivo motora, neuromotora, psicomotora e neuropsicomotora), sendo a mesma de suma importância no desenvolvimento global da criança, pela exploração motriz, desenvolvendo assim a consciência do eu, ou seja, de si mesma e do mundo exterior. Permite à criança a boa exploração do mundo exterior, portando-lhes experiências concretas sobre as quais as mesmas constroem noções básicas para seu desenvolvimento intelectual.

Sabendo da importância do desenvolvimento motor para o desenvolvimento do aluno é que o professor de educação física deve propor aos seus alunos a oportunidade de vivenciar estas formas de movimento. Acreditando que o aluno com deficiência não diferente de todos os demais é bem capaz de vivenciar esta prática com prazer e auto superação à medida que as atividades evoluam, porém muitas vezes não sabemos qual o ponto de partida para a aplicação destas atividades.

Este estudo teve como foco principal, diagnosticar o nível do desenvolvimento motor de um aluno com deficiência intelectual de uma escola estadual do município de Maravilha SC.

2 DESENVOLVIMENTO

Com o objetivo de diagnosticar o nível do desenvolvimento motor de um aluno com deficiência intelectual é que este estudo se caracterizou como estudo de caso de cunho quantitativo. Para a verificação do Desenvolvimento Motor, foi utilizada a escala de Desenvolvimento Motor do Manual de Avaliação Motora de Rosa Neto (2002), e para a análise dos resultados foi utilizada a análise de frequência absoluta.

Tabela 1 – Resultados dos testes de desenvolvimento motor de Rosa Neto

	Idade Cronológica (Meses)	Idade Motora (Meses)	Resultado Teste (Meses)
Motricidade Fina	96	84	-12
Motricidade Global	96	72	-24
Equilíbrio	96	60	-36
Expressão Corporal	96	72	-24

Fonte: os autores.

Verificou-se o nível motor do elemento **motricidade fina** de um aluno com idade cronológica em 96 meses, porém sua idade motora é de 84 meses, apresentando uma idade negativa de -12 meses.

Quando uma criança começa a desenvolver uma boa coordenação motora fina, será comum observar que ela também apresentará uma boa tonicidade muscular nos membros superiores e inferiores.

Em relação à **Motricidade global**, a idade motora que foi obtida na realização do teste é de 72 meses, apresentando um déficit motor de -24 meses.

Através da motricidade global as crianças têm capacidades de fazer gestos e ter atitudes que nos fazem compreender e conhecê-las melhor. A criança passa a maior parte do tempo na escola e por isso sua conduta está representada pela atividade motora. As crianças, quando brincam, correm, pulam, imitam animais e objetos e sobem em árvores se libertam; com isso, obtêm desenvolvimento mental, criatividade, bem-estar e liberação física.

Quanto ao **Equilíbrio** sua idade motora é de 60 meses, apresentando um déficit motor de - 36 meses.

O equilíbrio é a base primordial de toda ação diferenciada dos segmentos corporais. Quanto mais defeituoso é o movimento, mais energia consome. O desequilíbrio causa uma fadiga corporal, mental e espiritual, aumentando assim o nível de estresse, ansiedade e angustia do indivíduo.

No **Esquema corporal** o aluno apresentou uma idade motora de 72 meses, com déficit de - 24 meses.

A imagem do corpo representa uma forma de equilíbrio que, como núcleo central da personalidade, se organiza em um contexto de relações mutuas do organismo e do meio (ROSA NETO, 2015).

4 CONCLUSÃO

Ao diagnosticar o nível do desenvolvimento motor de um aluno com deficiência intelectual percebeu-se que ele apresenta déficit motor em todos os elementos avaliados.

REFERÊNCIA

ROSA NETO, Francisco. **Manual de desenvolvimento motor**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2002.

O LUGAR DOS JOVENS NOS CURRÍCULOS

LÓDI, Emeline Dias (UFFS) emelinedias@hotmail.com

BORGES, Adilson de Souza (UFFS) adilsonsb@hotmail.com

ZATTI, Tanara Terezinha Fogaça (UFFS) tanaratf@hotmail.com

Eixo temático 4: Educação e inclusão

Financiamento: Universidade Federal da Fronteira Sul

RESUMO

O presente ensaio objetiva estabelecer uma reflexão acerca do lugar dos jovens nos currículos. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Por fim, reafirmamos a relevância de construir um currículo numa perspectiva inclusiva onde os jovens sejam reconhecidos e suas identidades legitimadas.

Palavras-chave: Currículos. Inclusão. Jovens.

1 INTRODUÇÃO

Versar sobre jovens e o seu lugar nos currículos, pressupõe inicialmente questionarmos quem são estes jovens outrora silenciados nos currículos, nos espaços educacionais, na sociedade? A partir desta indagação é possível dar voz a experiências que ecoam de percursos escolares e humanos truncados de jovens brasileiros.

Nesta mesma perspectiva Arroyo (2013, p. 224) elucida que: “Quando nos defrontamos com a pergunta ‘Quem são esses adolescentes e jovens?’ e constatamos que são Outros podemos perceber que são os mesmos vistos como um incômodo nas cidades, nas ruas nas manifestações culturais, até nas famílias [...] São outros porque sem futuro e sem lugar”, diante desta constatação é impreterível rejeitar concepções que enfatizem o protagonismo negativo dos jovens.

Logo, redirecionar nosso olhar sobre os jovens permitirá superar visões negativas que incidem sobre eles, bem como abrirá espaço para o reconhecimento de suas vivências nos currículos, nas práticas pedagógicas. Assim, o presente ensaio objetiva estabelecer uma breve reflexão acerca do lugar dos jovens nos currículos a luz do pensamento Arroyano. Para tanto, apresentamos com base em nossas leituras, reflexões que advêm de um estudo bibliográfico, onde dialogamos com autores (as) que debatem esta temática, entre eles Miguel Arroyo.

2 CURRÍCULO: LUGAR DE PERTENCIMENTO

O grande desafio que se apresenta no contexto educacional é o de tornar os currículos e a própria escola um lugar mais inclusivo para os jovens, um espaço de reconhecimento de seus saberes, de suas identidades. Quando falamos em inclusão buscamos um sentido mais amplo, ou seja, um lugar de pertencimento para os jovens, para tanto enfatizamos a denúncia de Mészáros (2008) quanto ao



processo da exclusão educacional não se dar mais na questão do acesso a escola, mas dentro das instituições de educação formal, o que configura uma nova forma de exclusão includente, pois os jovens e suas experiências não são reconhecidos.

Sobre esta mesma questão Kuenzer (2006) pontua que tanto no âmbito do mundo do trabalho como na educação está em curso um processo caracterizado pela “exclusão includente”, um conjunto de estratégias que supostamente melhoram as condições de empregabilidade, entretanto não conferem rigor e seriedade à formação de jovens. Colabora com este entendimento Arroyo (2013) ao ponderar que as tentativas de incluí-los na escola para inclui-los na ordem social e de emprego estão em baixa, assim o termo inclusão perdeu parte das esperanças nele depositadas, é preciso resgatar o pleno sentido da inclusão.

Para Dayrell (2018, p. 65) “Esses jovens demandam mais do que a escolarização [...] Eles demandam redes sociais de apoio mais amplas, com políticas públicas que os contemplem em todas as dimensões, desde a sobrevivência até o acesso aos bens culturais.” Enquanto educadores, precisamos ampliar nossa reflexão a fim de reconhecermos a realidade que nos situa e buscar saídas no jogo das forças sociais.

Nas palavras de Arroyo (2013) é desafiador tornar a escola, os currículos mais inclusivos para os jovens tendo em vista as estruturas que estão postas, pois mudá-las parece impossível, todavia juntos jovens e profissionais da educação precisamos encontrar brechas para incluí-los.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo deste estudo, qual seja refletir de modo sucinto acerca do lugar dos jovens nos currículos, concluímos que quando os jovens são outros a escola, os currículos têm que serem outros, no sentido de garantir aos educandos jovens além de bens culturais o direito a vida e esse direito perpassa pela superação de representações preconceituosas a respeito dos jovens, das juventudes, deste modo a escola, os currículos precisam ressignificar-se.

Ademais reafirmamos a relevância de construir um currículo numa perspectiva inclusiva onde os jovens sejam reconhecidos e suas identidades legitimadas, pois o que os jovens reclamam é inclusão, reconhecimento, pertencimento, enfim o direito a saber-se.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais-novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lima (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 53-65.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 77-96.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

PLANEJAMENTO INCLUSIVO: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

METZ, Graciela Deise (URI) gracimetz100@hotmail.com

Eixo temático 4: Educação e inclusão

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Esse trabalho traz um relato sucinto sobre o planejamento escolar numa perspectiva inclusiva para ampliar e potencializar as possibilidades de permanência no âmbito escolar de alunos com deficiências. Entender o que os profissionais da educação pensam sobre o assunto e como desenvolvem o seu trabalho em benefício de seus alunos inclusos é o ponto chave de um estudo de campo realizado junto a alguns educadores da área.

Palavras-chave: Adaptações curriculares. Educação especial. Planejamento escolar.

1 INTRODUÇÃO

Pensar um planejamento pedagógico que venha a contemplar os educandos inclusos no ambiente escolar requer coerência, organização e coordenação da ação docente, articulando as atividades escolares e a problemática contextual às suas necessidades.

Com o intuito de promover reflexões coletivas sobre as melhores práticas para que a inclusão ocorra sob a ótica de prover aprendizagens significativas aos educandos realizou-se junto à profissionais que atuam diretamente com a Educação Especial um estudo de campo, em seus espaços de trabalho, com o qual buscou-se conhecer como é articulado o processo de inclusão, ou seja, como os educadores trabalham e como é o planejamento das atividades pedagógicas para esse público.

2 BREVE REFLEXÃO SOBRE O PLANEJAMENTO ESCOLAR: UM OLHAR PARA O DIFERENTE

A concepção dos profissionais em relação ao tema é o diferencial do êxito ou não no processo inclusivo. Pensar em inclusão requer analisar as estratégias do trabalho pedagógico e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Para melhor compreender como os professores de Educação Especial contemplam os educandos inclusos, realizou-se um estudo de campo, através de observações no espaço das salas de aulas e conversas informais com esses profissionais, o que nos permitiu tecer uma breve análise do que pontuam como essencial para o sucesso escolar dos educandos com deficiência.



Assim, podemos destacar que os profissionais centram seus planejamentos em ações que venham a contemplar esses educandos. Ficou evidente que consideram o ato de planejar extremamente importante. Uma das professoras destaca que: *planejar é uma ferramenta fundamental para estabelecer prioridades e ações para o processo. É através dele que podemos organizar as atividades que iremos trabalhar.* Já outra profissional comenta: *acredito que planejar é um ato político e pedagógico, porque revela as intenções, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir.* Essas falas vêm ao encontro ao do que nos traz Vasconcelos quando pontua que: “Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 79).

Podemos perceber que o planejamento é visto como um ato que leva a refletir, criar e recriar estratégias de trabalho na busca constante de melhorar o processo de ensino e aprendizagem de modo que assegure a apropriação de novos conhecimentos a todos os educandos. Dentro de uma perspectiva inclusiva, esses profissionais buscam adequar as atividades de tal forma que sejam possíveis de serem desenvolvidas pelos educandos com deficiência. Salientam que em um planejamento que visa incluir *não podem faltar estratégias que melhor respondem às necessidades peculiares de cada aluno e que não pode faltar o básico, introdução da criança independente do seu diagnóstico e tentar fazer com que ela acompanhe a turma na sua aprendizagem.*

O trabalho desenvolvido pelos profissionais observados atende a proposição do Ministério da Educação:

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado as peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. No um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (BRASIL, 2003, p. 33).

Concluimos que os profissionais da Educação Especial procuram contemplar, através do planejamento de suas práticas, estratégias metodológicas que visam otimizar a aprendizagem de todos os educandos inseridos no ambiente escolar. Percebemos que o enfoque inclusivo está presente na práxis e que ocorrem estudos e debates com o objetivo de melhorar esse processo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Coordenação geral: SEESP/MEC. Organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, DF, 2003.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

The background consists of a complex arrangement of overlapping triangles in various shades of green and yellow, creating a mosaic-like effect. The colors range from light, almost white-yellow at the top to deep forest green at the bottom.

EIXO 5
EDUCAÇÃO E SAÚDE

ASSOCIAÇÃO ENTRE A IMAGEM CORPORAL E O PERCENTUAL DE GORDURA EM ADOLESCENTES DE AMBOS OS SEXOS

FACHINETO, Sandra (Unoesc) sandra.fachineto@unoesc.edu.br

FRIGERI, Elis Regina (Unoesc) elis.frigeri@unoesc.edu.br

BONAMIGO, Daniela (Unoesc) bonamigodaniela@hotmail.com

Eixo temático 5: Educação e Saúde

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Verificou-se a associação entre a imagem corporal e o percentual de gordura de 37 adolescentes. As meninas tiveram desejo em obter uma silhueta menor que a imagem atual e os meninos apontaram o desejo de uma silhueta maior que a imagem atual.

Palavras-chave: Imagem corporal. Percentual de gordura. Adolescentes.

1 INTRODUÇÃO

O excesso de gordura corporal e sua distribuição centralizada se destacam pela influência no aparecimento das doenças crônicas não-transmissíveis, principalmente as doenças cardiovasculares (REZENDE et al., 2007).

Rossi et al. (2014, p. 359) entendem que deve-se:

Proporcionar que os alunos aprendam sobre as mudanças que acontecem com seu corpo, sobre suas necessidades, vulnerabilidades e hábitos de vida saudáveis; além de contribuir para uma construção saudável da sua autoimagem, favorece a construção de competências para o autocuidado e autonomia. Tais assuntos devem ser conhecidos e aprofundados pelos professores para que possam ser desenvolvidos em suas aulas.

Diante do exposto, o objetivo do trabalho foi determinar a associação entre a imagem corporal e o percentual de gordura de 37 adolescentes de ambos os sexos de uma escola estadual do interior de Guaraciaba, Santa Catarina. Destes, 20 eram do sexo masculino e 17 do sexo feminino.

Foi avaliado o índice de massa corporal (IMC) e também verificou-se o percentual de gordura corporal (%G) usando o método da bioimpedância bipolar e a imagem corporal através da Escala de Silhuetas proposta por Kakeshita (2008). Essa escala é formada por 15 figuras dispostas em cartões plastificados independentes. As silhuetas variam de muito magras a muito gordas, com cada uma das extremidades relacionadas com o índice de massa corporal (IMC) médio de 12,5 a 47,5 kg/m², com intervalo de 2,5 kg/m² entre cada figura. Foi perguntado de forma individual a cada adolescente: "qual



a figura que melhor representa seu corpo atual, como você se vê hoje?” e então eles apontaram a figura. Na sequência perguntou-se “qual a melhor figura que representa o corpo que você gostaria de ter?”.

A frequência absoluta e relativa foram utilizadas para classificar os adolescentes em relação a imagem corporal e a correlação de Pearson para estabelecer as relações entre as variáveis.

2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na Tabela 1, os resultados não apontaram relação entre a imagem desejada (IMC desejado) com o percentual de gordura (%). Contudo, houve relação entre a imagem atual (IMC atual) e percentual de gordura (%G). Para todo o grupo de alunos e para o sexo masculino se observa uma correlação positiva e de intensidade moderada para as variáveis de imagem atual (IMC atual) e percentual de gordura (%G). No grupo feminino há uma correlação positiva e de intensidade forte para a imagem atual (IMC atual) e percentual de gordura (%G).

Tabela 1 - Correlação das variáveis para todo o grupo de adolescentes e separado por sexo

GRUPO	IMAGEM ATUAL (IMC ATUAL) X %G	IMAGEM DESEJADA (IMC DESEJADO) X %G
	r	r
Grupo (n=37)	0,48	-0,10
Masculino (n=20)	0,40	-0,25
Feminino (n=17)	0,73	0,32

Fonte: os autores.

Na Tabela 2, a maioria do grupo está classificada com uma imagem corporal *Insatisfeita Negativamente*, ou seja, isso diz respeito ao desejo de obter uma silhueta menor que a atual. Ainda, 54% gostariam de parecer mais magros e 19% gostariam de parecer mais gordos. Dos alunos que gostariam de parecer mais magros, 59% pertencem ao sexo feminino e 50% ao sexo masculino.

Tabela 2 - Classificação da imagem corporal para todo o grupo de adolescentes e separado por sexo

Variável	Masculino (n=20)		Feminino (n=17)		Total (n=37)	
	n	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
IMAGEM CORPORAL						
Satisfeito	6	30%	4	24%	10	27%
Insatisfeito Negativamente	10	50%	10	59%	20	54%
Insatisfeito Positivamente	4	20%	3	18%	7	19%

Fonte: os autores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se a importância do planejamento e implementação de estratégias nas escolas que visem promover uma maior aceitação do corpo na adolescência e também programas de avaliações e

de orientações nutricionais para auxiliar os jovens na manutenção do peso corporal, visando minimizar os percentuais de insatisfação corporal.

REFERÊNCIAS

KAKESHITA, Idalina Shiraishi. **Adaptação e validação de Escalas de Silhuetas para crianças e adultos brasileiros**. 2008. Tese (Doutorado em Psicobiologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

REZENDE, Fabiane *et al.* Revisão crítica dos métodos disponíveis para avaliar a composição corporal em grandes estudos populacionais e clínicos. **Caracas**, v. 57, n. 4, p. 327-334, 2007.

ROSSI, Daniela Sastre *et al.* A Imagem Corporal Na Promoção Da Saúde Dos Alunos: Visão De Professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 18, 2014.



ESTILO DE VIDA DE ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE BELMONTE, SANTA CATARINA

FACHINETO, Sandra (Unoesc) sandra.fachineto@unoesc.edu.br

FRIGERI, Elis Regina (Unoesc) elis.frigeri@unoesc.edu.br

GOMES, Adriane (Unoesc) adrianegomeslj@gmail.com

Eixo temático 5: Educação e Saúde

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Objetivou-se analisar o estilo de vida de 24 adolescentes do ensino médio. Observou-se que as meninas apresentaram estilo de vida regular para nutrição e atividade física e os meninos para nutrição e relacionamentos.

Palavras-chave: Estilo de vida. Adolescentes. Saúde.

1 INTRODUÇÃO

Nahas (2010) define estilo de vida como o conjunto de ações habituais que refletem as atitudes, os valores e as oportunidades na vida das pessoas. E ainda afirma que existem cinco componentes principais no estilo de vida, que podem afetar a qualidade de vida das pessoas, em todas as idades: atividade física habitual, alimentação, controle de estresse, relacionamento e comportamentos preventivos. Sabe-se que a probabilidade de um adulto se tornar fisicamente ativo vem de hábitos adotados durante o desenvolvimento da infância e adolescência.

Conforme Nahas (2010, p. 25):

[...] estudar o Estilo de Vida de adolescentes é de suma importância, uma vez que existem evidências de que o estilo de vida individual apresenta um elevado impacto sobre a saúde, determinando para a grande maioria das pessoas, o quão doentes ou saudáveis, serão a médio e longo prazo.

A amostra contou com 24 alunos (45%) dos 53 alunos que estavam matriculados no 1º 2º e 3º ano do ensino médio de uma escola estadual do Município de Belmonte do Oeste/Santa Catarina na faixa etária de 15 a 17 anos de idade, sendo 7 do sexo masculino e 17 do sexo feminino.

Para avaliação do estilo de vida foi utilizado o questionário do perfil do estilo de vida – adolescentes proposto por Barros, Francalocci e Nahas (2000). Cada questão do questionário (no total de 15) foi respondida com valores que variam de zero a três (0, 1, 2 e 3), sendo considerado o menor valor o escore que representa o pior estilo de vida até o escore três que representa o melhor

estilo de vida. Assim, entre 0-0,99 o estilo de vida é considerado negativo; entre 1-1,99 regular e; entre 2-3 positivo (BARROS; FRANCALOCCI; NAHAS, 2000).

Para análise dos dados foi usada estatística descritiva (média e desvio-padrão) e o teste t- de student independente para comparar os resultados entre os sexos.

2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Houve diferença estatisticamente significativa ($P \leq 0,05$) para o componente *Atividade Física* sendo que os meninos apresentam, pelos valores médios, um estilo de vida positivo e as meninas um estilo de vida regular (Tabela 1).

Embora os demais componentes do estilo de vida não demonstraram diferenças significativas é importante chamar a atenção para os componentes de *Nutrição* onde os valores médios se encontram na classificação regular em ambos os sexos e também para o componente *Relacionamentos* no grupo dos meninos que se apresentou regular.

Tabela 1 - Comparação do estilo de vida entre os gêneros

Componentes do Estilo de Vida	Feminino (n=17)	Masculino (n=7)	P
	Média±DP	Média±DP	
Nutrição	1.33±0.54	1.29±0.93	0.918
Atividade física	1.55±0.56	2.43±0.71	0.017*
Comportamento preventivo	2.33±0.71	2.38±0.23	0.807
Controle de stress	2.31±0.58	2.24±1.03	0.860
Relacionamentos	2.12±0.50	1.83±0.60	0.338

Fonte: os autores.

Nota: $P \leq 0,05^*$.

Pensando em orientar os alunos sobre os componentes que se apresentaram negativos, foi feita uma palestra com uma nutricionista e com a acadêmica pesquisadora. A nutricionista falou sobre a importância de uma alimentação saudável, de consumir alimentos *in natura*, e de não consumir alimentos processados e enlatados e também sobre como deve ser o café da manhã, almoço, lanche da tarde e janta. Para isso, usou a pirâmide alimentar para explicar os grupos de alimentos e a escolha deles nas diferentes refeições.

A acadêmica pesquisadora abordou sobre o componente da atividade física, falando sobre seus benefícios como a diminuição do percentual de gordura corporal, melhoria da força e resistência muscular, flexibilidade, aumenta a autoestima, reduz o risco de desenvolver doenças crônicas, reduz os sentimentos de depressão e ansiedade e promove o bem-estar psicológico. Ainda, retratou sobre o componente relacionamentos que são fonte de felicidade e bem-estar, pois ele proporciona o apoio social, o compartilhamento de experiências, sentimentos e emoções.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se a importância de proporcionar estratégias de orientação para estimular adolescentes na adoção de um estilo de vida ativo e saudável.

REFERÊNCIAS

BARROS, Mauro V. G. de; NAHAS, Markus Vinicius; FRANCALACCI, Vanessa. O Pentágulo do Bem-Estar – Base Conceitual Para Avaliação do Estilo de Vida de Indivíduos e Grupos. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 5, n. 2, p. 48-59, 2000.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 5. ed. Londrina: Midiograf, 2010.

ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO EM SAÚDE COM IMPLEMENTAÇÃO DE UM GRUPO DE GESTANTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA

TRISSOLDI, Lediane Paula (Unoesc) lediane.tri@gmail.com

PAULETTI, Marzelí (Unoesc) mzl_marze@hotmail.com

MARRONE, Luiz Carlos Porcello (Ulbra) lcpmarrone@gmail.com

MARTINS, Maria Isabel Morgan (Ulbra) mimorganm@gmail.com

Eixo temático 5: Educação e Saúde

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O acolhimento em grupo consiste em uma atividade de promoção de saúde, pois estabelece vínculos e conseqüentemente reflexões sobre o que é saúde e seus cuidados de forma ampliada e pautada na integralidade.

Palavras-chave: Gravidez. Sistema Único de Saúde. Educação em Saúde.

1 INTRODUÇÃO

A realização da assistência no pré-natal é uma das práticas desenvolvidas e preconizadas na Política Nacional de Atenção Integral a Saúde da Mulher, com o intuito de oferecer cuidados integrais e promover a saúde. Com ênfase na ampliação de prevenção de doenças, a proteção contra a violação dos direitos. Além disso, enfatiza as ações para a organização de grupos nas suas especificidades e necessidades locais, visando ao atendimento integral da população (BRASIL, 2004; FRIGO et al., 2012).

Este estudo relata a experiência de acadêmicas de Enfermagem de uma universidade privada do Oeste de Santa Catarina que realizaram a implantação de um grupo de gestantes em uma Unidade Básica de Saúde (UBS).

2 DESENVOLVIMENTO

A origem da atividade surgiu através do estágio supervisionado. Desta forma, por evidenciar que a UBS não realizava encontros de grupo de gestantes, mas que todas tinham atendimento semanal ou mensal com o médico da unidade apareceu à oportunidade de implementar o grupo, com o intuito de trabalhar a educação em saúde no momento da consulta de enfermagem. Assim, houve um discorrimento sobre os assuntos pertinentes a gestação, como alimentação, mudanças corporais do primeiro trimestre até o pós-parto, direitos da puérpera e violências obstétricas. As atividades educativas permearam com informativos, conversas



individuais e troca de experiências em grupo. Os encontros semanais têm durabilidade de trinta a quarenta minutos, com a participação de 6 gestantes com consultas previamente agendadas, no total a unidade atende e acompanha 12 gestantes.

Verifica-se a importância da educação em saúde no período gestacional momento no qual a mulher precisar ser atendida na sua totalidade, por meio de uma visão integral que considere as reais necessidades apresentadas por cada uma delas, qualificando o cuidado dispensado. O processo abrange a escuta qualificada, inclusão, redução do tempo de espera, contra referências em casos de gestação de alto risco, referências para especialidades, diagnóstico precoce e recuperação dos agravos (ESPOSTI et al., 2015; VIEIRA et al., 2010).

A realização de grupos terapêuticos promove o fortalecimento das potencialidades individuais, devendo ser utilizado como estratégia do processo educativo, pois a construção acontece a partir das interações entre seres humanos de forma dinâmica e reflexiva. Neste contexto, o profissional de enfermagem tem uma atuação importante como agentes transformadores, por meio de ações de educação em saúde, que contribuem para a qualificação do cuidado fornecido nessa fase (HOGA; REBERTE, 2007).

A partir do Programa de Assistência Integrada da Saúde da Mulher (PAISM) o puerpério foi incluído para assistência da atenção básica. Atualmente, a mulher é um sujeito de cuidado que deve ser percebida e, assistida em sua singularidade (BRASIL, 2004)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto grupal é essencial, pois permite a construção de ferramentas oportunas para direcionar a assistência, humanizar os serviços de saúde e fortalecer os vínculos entre usuárias e equipe. Contribuindo para o desenvolvimento de ações de promoção e prevenção da saúde, preconizado pelo Ministério da Saúde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher: princípios e diretrizes**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

ESPOSTI, Carolina Dutra Degli *et al.* Representações sociais sobre o acesso e o cuidado pré-natal no Sistema Único de Saúde da Região Metropolitana da Grande Vitória, Espírito Santo. **Saúde e Sociedade**, v. 24, p. 765-779, 2015.

FRIGO, Leticia Fernandez *et al.* A importância dos grupos de gestante na atenção primária: um relato de experiência. *Revista de Epidemiologia e Controle de Infecção*, v. 2, n. 3, p. 113-114, 2012.

HOGA, Luiza Akiko Komura; REBERTE, Luciana Magnoni. Pesquisa-ação como estratégia para desenvolver grupo de gestantes: a percepção dos participantes. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 41, n. 4, p. 559-566, 2007.

VIEIRA, Flaviana *et al.* Diagnósticos de enfermagem da NANDA no período pós-parto imediato e tardio. **Esc Anna Nery**, v. 14, n. 1, p. 83-89, 2010.

ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DA SAÚDE COM GRUPOS DE GESTANTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

BUFFET, Bruna Cristina (Unoesc) brumh@hotmail.com

MORSCHBACHER, Joel (Unoesc) joel.morschbacher@unoesc.edu.br

TENROLLER, Alexandra Capelin (Unoesc) alexandratenroller@gmail.com

KRUPP, Ana Carla Carvalho dos Santos (Unoesc) anacck@hotmail.com

ROCHA, Patrícia da (Unoesc) patydarocha28@gmail.com

Eixo temático5: Educação e Saúde

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

A promoção da saúde visa à capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde com autonomia e eficiência. Neste contexto, quando vivenciada em grupos vulneráveis, o trabalho das equipes de saúde torna-se concreto e os resultados tornam-se visíveis em curto prazo.

Palavras-chave: Educação em Saúde. Cuidado em Saúde. Trabalho de grupos.

1 INTRODUÇÃO

Ações de promoção e proteção da saúde são fundamentais para a reorientação dos modelos assistenciais de saúde, sendo uma estratégia de articulação transversal que objetiva a melhoria na qualidade de vida e a redução dos riscos à saúde, por meio da construção de políticas públicas saudáveis, que proporcionem melhorias no modo de viver (BRASIL, 2009).

O termo promoção da saúde, originado da Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde em 1986, define promoção da saúde como [...] o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo [...] saúde é um conceito positivo, que enfatiza os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas [...] a promoção da saúde não é responsabilidade exclusiva do setor saúde, e vai para além de um estilo de vida saudável, na direção de um bem-estar global (CARTA DE OTAWA, 1986).

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de uma atividade acadêmica de um grupo de 5 estudantes da 5ª fase do curso de Enfermagem de uma universidade privada do Oeste de Santa Catarina que realizaram a implantação de grupo de gestantes em uma unidade de saúde.



2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A origem da atividade surgiu através da disciplina de Prática Integrativa com ementário: Estratégias de trabalho em grupo com aplicação aos diversos cenários da prática cotidiana em Enfermagem. Desta forma, por conhecimento prévio de seus integrantes, identificou uma região específica com abrangência de uma Estratégia de Saúde da Família que não realizava encontros de grupo com gestantes. Assim, por aproximação com os profissionais de saúde da localidade, teorizou-se a implantação desta atividade com planejamento prévio e discussão entre os envolvidos. Para atingir a população em específico, os agentes comunitários de saúde, juntamente com a enfermeira da unidade, realizaram busca ativa as gestantes pertencentes da área adstrita e posteriormente realizaram convite às mesmas e seus cônjuges. Desta forma, por conveniência dos envolvidos, foi marcado uma data e local para a execução do projeto. Na data oportuna, compareceram 7 gestantes com seus cônjuges para a atividade. Neste momento, os acadêmicos e a enfermeira puderam explicar os objetivos do encontro, bem como houve encaminhamentos teóricos sobre gravidez, parto normal, trabalho de parto e primeiros cuidados com recém-nascidos em ambiente domiciliar.

A realização de grupos operativos terapêuticos possibilita a integração das diferentes pessoas em uma mesma situação, mas que podem apresentar similaridades. O grupo permite a troca e aprendizado de informações, conhecimentos e experiências vividas. Ao se tomar a produção de sentidos como processo dialógico, a intervenção grupal tem por objetivo facilitar o entendimento de novas percepções sobre fatos e acontecimentos e o exercício do respeito à diferença (KLEIN; GUEDES, 2008).

O conceito de educação em saúde interage com o de promoção que é um processo transformador e contínuo de capacitação da comunidade para que a mesma se beneficie dos objetivos propostos pela equipe de saúde. As estratégias indispensáveis para promoção da saúde são o entendimento de que esta é um bem social, econômico e pessoal com acesso à informação e mediação entre grupos sociais e profissionais pautados na valorização individual da população para reconstrução da prática e do saber mais descentralizado (LOPES; ANJOS; PINHEIRO, 2009; ALVES; AERTS, 2011). Nesse contexto, os profissionais da enfermagem têm papel fundamental no processo de educação em saúde contribuindo com a multiplicação de informações que conduzam a população ao desenvolvimento do autocuidado com autonomia zelando pela qualidade de vida e a busca do saber. Ações educativas, por sua vez, são práticas de capacitação, individual ou coletiva objetivando a melhoria do bem-estar e condições de vida de um grupo populacional (MACIEL, 2009; CERVERA; PERREIRA; GOULART, 2011).

A atuação da enfermagem não deve se limitar ao modelo biomédico. O enfermeiro pode exercer sua prática profissional como educador nos diferentes cenários de prática, sendo um deles a educativa, entendida como principal estratégia para promoção da saúde, apresentando-se como educador preparado para propor caminhos ao alcance individual e coletivo (ALVES; AERTS, 2011) e de acordo com o reconhecimento das necessidades da população a ser assistida (SILVA, 2009).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da atividade demonstrou-se efetiva visando abrir possibilidades de continuidade e efetivando-se como uma prática de promoção da saúde resolutiva, atrativa e permanente. Este encontro serviu de base para extensão em outras localidades, visando a melhoria do bem-estar materno-infantil nos diferentes contextos do dia a dia deste grupo da população.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gehysa Guimarães; AERTS Denise. As práticas educativas em saúde e a Estratégia Saúde da Família. **Ciêñ Saúde Colet.**, v. 16, n. 1, p. 319-325, 2011.

BRASIL. Agência Nacional de Saúde Suplementar. **Manual técnico de promoção da saúde e prevenção de riscos e doenças na saúde suplementar**. 3. ed. Rio de Janeiro: ANS, 2009.

CERVERA, Diana Patrícia Patino; PARREIRA, Bibiane Dias Miranda; GOULART, Bethania Ferreira. Educação em saúde: percepção dos enfermeiros da atenção básica em Uberaba (MG). **Ciêñ Saúde Colet.**, v. 3, n. 16, p. 1547-1554, 2011.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE PROMOÇÃO DA SAÚDE. **Carta de Ottawa**. Ottawa, 1986.

KLEIN, Michele Moreira de Souza; GUEDES, Carla Ribeiro. Intervenção psicológica a gestantes: contribuições do grupo de suporte para a promoção da saúde. **Psicol Ciêñ Prof.**, v. 28, n. 4, p. 862-871, 2008.

LOPES, E. M.; ANJOS, S. J. S. B.; PINHEIRO, A. K. B. Tendência das educações em saúde realizadas por enfermeiros no Brasil. **Rev Enferm UERJ**, v. 17, n. 2, p. 273-277, 2009.

MACIEL, Marjorie Ester Dias. Educação em saúde: conceitos e propósitos. **Cogitare Enferm.**, v. 14, n. 4, p. 773- 776, 2009.

SANTOS, Regiane Veloso; PENNA, Cláudia Maria de Mattos. Educação em saúde como estratégia para o cuidado à gestante, puérpera e ao recém-nascido. **Texto cont enferm.**, v. 18, n. 4, p. 652-660, 2009.

SILVA, Jaqueline Alcântara Marcelino da. **Análise das atividades educativas de trabalhadores da saúde na atenção básica**: concepções de educação no trabalho, levantamento de necessidades, público participante e resultados esperados. 2009. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GRUPO DE SAÚDE MENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

TRISSOLDI, Lediane Paula (Unoesc) lediane.tri@gmail.com

PAULETTI, Marzelí (Unoesc) mzl_marze@hotmail.com

MARRONE, Luiz Carlos Porcello (Ulbra) lcpmarrone@gmail.com

MARTINS, Maria Isabel Morgan (Ulbra) mimorganm@gmail.com

Eixo temático5: Educação e Saúde

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

A assistência aos portadores de transtornos mentais tem como propósito a reabilitação e a promoção do autocuidado. É nesse contexto, que a educação em saúde por meio de grupos configura-se uma oportunidade de promover uma melhor qualidade de vida aos usuários.

Palavras-chave: Saúde Mental. Enfermagem. Educação em Saúde

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Ministério da Saúde vem estimulando a inclusão de políticas de expansão direcionadas as pessoas com transtorno mental, enfatizando a criação de equipes. É neste contexto, que se insere a incorporação de grupos terapêuticos de saúde mental. Sendo, um recurso utilizado pelos profissionais, pois auxilia os usuários na elaboração das emoções, nos sentimentos de solidão e isolamento social, possibilitando troca de experiências e reflexão. O papel do enfermeiro durante a atividade grupal, é a escuta e o ensinamento, estabelecendo o processo de comunicação, educação em Saúde e relacionamento terapêutico (TOSSIN et al., 2016; OLIVEIRA; CALDANA, 2016).

O estudo tem como objetivo relatar a experiência de acadêmicas do 5º semestre do curso de Enfermagem de uma universidade privada sobre a participação no grupo de Saúde Mental.

2 DESENVOLVIMENTO

Este trabalho representa uma experiência de atividades desenvolvidas por acadêmicas do curso de enfermagem durante o estágio desenvolvido em um grupo de Saúde mental, no mês de maio de 2019. A Organização do grupo tem como método de encontro, reuniões semanais de 2 horas cada, com a participação em média de 24 usuários, sendo composto por homens e mulheres, prevalecendo uma faixa etária acima de 55 anos. As acadêmicas atuaram em dois encontros, nas oportunidades foram abordados os temas, distúrbios do sono com roda de conversa e distribuição de cartilha contendo informações para obter um sonho de qualidade, seguindo o preconizado pelo Ministério da Saúde e os perigos que a insônia trás para o metabolismo humano, no segundo encontro



foi utilizado uma dinâmica que estimulasse a memória dos participantes. No final de cada oficina os participantes eram atendidos individualmente para resguardar a privacidade em casos de alguma dúvida ou questionamento que não se sentiram encorajados para sanear-las em grupos.

As atividades dos grupos de apoio com usuários apresentam-se como metodologias assistenciais utilizadas pelos profissionais da saúde/enfermagem, com objetivo terapêutico e como ferramentas de cuidado. O trabalho permite não apenas a reflexão pessoal em busca de um melhor posicionamento diante dos problemas do cotidiano, mas também o fortalecimento do sentimento de fazer parte de um coletivo, sendo possível trocar experiências e verbalizar sentimentos que afetam diretamente a maior parte dos integrantes do grupo (TOSSIN et al., 2016; DUARTE; BOECK, 2015).

Verifica-se que uma das principais estratégias no tratamento dos pacientes adoecidos mentalmente é a educação em saúde. Ações permitem promover a saúde com foco na autonomia e no bem-estar biopsicossocial, uma combinação de várias intervenções que visam o reestabelecimento da qualidade de vida e a inclusão individual e coletiva, desmistificando a imagem do indivíduo com transtorno mental. A ação educativa é parte importante do trabalho do enfermeiro que pode estar atuando com os usuários do grupo e também estendendo o planejamento da assistência às famílias que convivem com pessoas em sofrimento psíquico (ZOLNIEREK, 2008).

Nesse âmbito, evidenciou que o a participação no grupo de saúde mental é um incentivo para a formulação de novas práticas de reabilitação psicossocial, objetivando a inserção social dos portadores de transtornos mentais e o início e/ou a continuidade do tratamento. Sendo assim, o cenário proporcionou para as acadêmicas de enfermagem novas formas de entender o sofrimento psíquico, fortalecendo a interação entre a teoria e a prática, além do desenvolvimento do pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Maria de Lourdes Custódio; BOECK, Jocemara Neves. O trabalho em equipe na enfermagem e os limites e possibilidades da estratégia saúde da família. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 13, n. 3, p. 709-720, 2015.

OLIVEIRA, Thaís Thomé Seni da Silva; CALDANA, Regina Helena Lima. Psicologia e práticas psicossociais: narrativas e concepções de psicólogos de Centros de Atenção Psicossocial. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 2-21, dez. 2016.

TOSSIN, Brenda Ritielli *et al.* As práticas educativas e o autocuidado: evidências na produção científica da enfermagem. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 20, 2016.

ZOLNIEREK, C. D. Mental health policy and integrated care: global perspectives. **Journal of psychiatric and mental health nursing**, v. 15, n. 7, p. 562-568, 2008.

IMPLEMENTANDO HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

BUFFET, Bruna Cristina (Unoesc) brumh@hotmail.com

MORSCHBACHER, Joel (Unoesc) joel.morschbacher@unoesc.edu.br

SANSÍGOLO, Patrícia (Unoesc) patriciasansigolo@gmail.com

PAULETTI, Marzeli (Unoesc) mzl_marze@hotmail.com

MENEGHINI, Leidimari (Unoesc) leidimarimeneghini@yahoo.com

ALBA, Cristiano Régis (Unoesc) cristianoalba@gmail.com

Eixo temático5: Educação e Saúde

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

A promoção da saúde visa à capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde com autonomia e eficiência. A alimentação saudável, incutida na vida dos escolares pode tornar-se um hábito, assim melhorando a qualidade de vida e diminuindo o risco de doenças associadas a hábitos alimentares não saudáveis.

Palavras-chave: Educação em Saúde. Alimentação Saudável. Ambiente Escolar.

1 INTRODUÇÃO

A alimentação e nutrição se apresentam como requisitos básicos para a promoção e a proteção da saúde e potencializam o crescimento e desenvolvimento humano com qualidade de vida. Uma alimentação saudável, entendida como um direito humano engloba um padrão alimentar adequado às necessidades biológicas e sociais dos indivíduos de acordo com as fases da vida (BRASIL, 2012).

O tema da alimentação saudável é de grande relevância, especialmente ao se considerar a crescente tendência à obesidade no mundo e sua relação com hábitos alimentares e estilos de vida (RANGEL-S; LAMEGO; GOMES, 2012). O modo de viver e de se alimentar de cada pessoa tem aporte na cultura, nas crenças e nos valores que são compartilhados coletivamente (BRASIL, 2008).

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de uma atividade acadêmica de um grupo de 5 estudantes da 5ª fase do curso de Enfermagem de uma universidade privada do Oeste de Santa Catarina que realizaram uma atividade prática sobre alimentação saudável em uma escola pública do município de Romelândia, SC.



2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A origem da atividade surgiu através da disciplina de Prática Integrativa com ementário: Estratégias de trabalho em grupo com aplicação aos diversos cenários da prática cotidiana em Enfermagem. Desta forma, por conhecimento prévio de seus integrantes, buscou-se por conveniência dos autores uma escola para aplicação da atividade. Assim, por aproximação os gestores da escola, teorizou-se a implantação desta atividade com planejamento prévio e discussão entre os envolvidos. A população participante da atividade foram os estudantes das séries iniciais da escola. Desta forma, com agendamento das partes, foi marcado uma data e local para a execução do projeto. Na data oportuna, a atividade foi explanada para 18 estudantes entre 7 a 11 anos. Neste momento, com aproximadamente 40 minutos de duração, os acadêmicos e as professoras realizaram explanação sobre alimentos cozidos e in natura, teorização sobre a importância do consumo de frutas e verduras, importância da redução de consumo de gorduras, alimentos embutidos e com alto teor de sódio, além de incentivar a ingestão de água em grande quantidade diariamente. Para finalizar as atividades, houve degustação de frutas e sucos naturais como forma de incentivo ao consumo de alimentos saudáveis e com alto teor nutricional.

As diretrizes para a promoção de alimentação saudável nas escolas são contempladas no projeto político pedagógico (BRASIL, 2006). Nesse sentido, o Ministério da Saúde e o da Educação é corresponsável por assegurar a implantação da Política Nacional de Alimentação e Nutrição (BRASIL, 2012) e, conseqüentemente, de parte da Política Nacional de Promoção de Saúde (BRASIL, 2006a) nas escolas. Tais programas têm como objetivos atender as necessidades nutricionais do estudante no período escolar com intuito de promover hábitos alimentares saudáveis (BRASIL, 2006a). A Alimentação Escolar disciplinada pela lei nº 11.947/2009 inclui a educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida (BRASIL, 2009).

Consumir frutas, legumes e verduras todos os dias, juntamente com alimentos pouco processados e ricos em carboidratos complexos, produz um aporte adequado de micronutrientes e fibras, melhorando o funcionamento do organismo (BRAGA; PATERNEZ, 2011). Estes alimentos, inclusive, são marcadores de alimentação saudável dada às evidências científicas que demonstram que o consumo regular de 400 g/dia de frutas está associado à diminuição do desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2004).

Ressalva-se observar que os hábitos alimentares demonstram ter um papel de destaque não só na identificação do que os consumidores e familiares adquirem em termos de alimentos, mas também nos fatores que intermediam a escolha de tais alimentos (BORGES; LIMA-FILHO, 2004) como hábitos culturais e condições sociais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alimentação saudável é ainda um assunto que necessita de maior ênfase no dia a dia dos estudantes. A prática da atividade demonstrou-se efetiva visando abrir possibilidades de consumo

diário de alimentos nutritivos e saudáveis, bem como propiciou que alunos consumissem alimentos que antes não haviam experimentado ou que diziam não gostar. Espera-se que esta atividade se estenda para além da escola, e perpassa para a família em que o estudante está inserido, respeitando seus costumes e condições sociais.

REFERÊNCIAS

BORGES, Cláudia Moreira; LIMA FILHO, Dario de Oliveira. Hábitos alimentares dos estudantes universitários: um estudo qualitativo. In: SEMINÁRIOS DE ADMINISTRAÇÃO, 2004, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: FEA/USP, 2004.

BRAGA, Milena Mendes; PATERNEZ, Ana Carolina Almada Colucci. Avaliação do consumo alimentar de professores de uma universidade particular da cidade de São Paulo (SP). **Revista Simbio-Logias**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 84-97, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução FNDE/ CD nº 32, de 10 de agosto de 2006. Estabelece as normas para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria interministerial nº 1.010, de 8 de maio de 2006**. Institui as diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à saúde. Departamento de Atenção Básica. **PNAN: Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira: promovendo a alimentação saudável**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

RANGEL-S, Maria Ligia; LAMEGO, Gabriela; GOMES, Andrea Elizabeth. Alimentação saudável: acesso à informação via mapas de navegação na internet. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 919-939, 2012.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global strategy on diet, physical activity and health**. Geneva: WHO, 2004.

JOVENS MULTIPLICADORES – SAÚDE E ESCOLA

ILIDIANE, Secchi (Unoesc) lidi_secchi@hotmail.com

Eixo temático5: Educação e Saúde

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O projeto se concentra no trabalho de promoção de saúde voltado para o controle da saúde mental e/ou doença mental, de modo que se trabalhe a conscientização, a informação e autoestima dos participantes do grupo, promovendo a diminuição de complicações. O projeto consiste em melhorar os hábitos comportamentais dos participantes, proporcionando incentivo a uma saúde mental mais harmoniosa, com inclusão de um estilo de vida mais adequado e a prática de atividade física e recreação, bem como estimular o autocuidado e a percepção de si mesmo.

Palavras-chave. Saúde. Educação. Multiplicadores.

1 INTRODUÇÃO

O A saúde mental (ou sanidade mental) é um termo usado para descrever um nível de qualidade de vida cognitiva ou emocional ou a ausência de uma doença mental. A Atenção Básica e a Educação têm como um de seus princípios possibilitar o primeiro acesso das pessoas ao sistema de Saúde, inclusive daquelas que demandam um cuidado em saúde mental.

Podemos dizer que o cuidado em saúde mental é bastante estratégico pela facilidade de acesso das equipes aos usuários e vice-versa. Por estas características, é comum que os profissionais de Saúde e de Educação se encontrem a todo o momento com pacientes em situação de sofrimento psíquico. No entanto, apesar de sua importância, a realização de práticas em saúde mental na Educação suscita muitas dúvidas, curiosidades e receios nos profissionais. Dessa maneira pensar em um projeto interdisciplinar entre profissionais de educação e de saúde é crucial par o desenvolvimento e a efetivação dos objetivos do mesmo.

O PROJETO “Cuidar-se” tem o intuito de promover saúde através de um olhar às pessoas com problemas de doenças mentais. Orientar e informar a respeito de hábitos saudáveis, envolvendo a alimentação, atividades físicas e orientações psicológicas, de modo que se realize a diminuição de complicações na saúde dos indivíduos e aumente a aprendizagem dos conceitos básicos da educação, buscando alcançar ainda mais este público, de modo que acompanhar e informar sobre o desenvolvimento intelectual, motor e emocional se torna essencial.

As doenças mentais na sua maioria são doenças crônicas, o indivíduo que desencadeia estas doenças deve aprender a lidar com as mesmas, no entanto com o devido cuidado elas podem ser controladas. Esse controle se dá por meio do uso de medicamentos, bons hábitos



de vida, exercício físico, alimentação correta e saúde psíquica equilibrada. Caso não se tenha o cuidado que ambas as doenças precisam, elas podem desencadear graves consequências.

Verificou-se assim, a importância de criar o PROJETO “Cuidar-se” (Grupo de orientação e educação alimentar, artesanal, comportamental, apoio psicológico e atividade física) como forma de apoio as pessoas com alguma doença mental e familiares, através de orientações, aprendizado significativo, incentivo aos hábitos de vida saudáveis e a prática regular e orientada de atividade física, promovendo melhor qualidade de vida.

2 DESENVOLVIMENTO

O presente estudo foi desenvolvido durante um período curto, no município de Santa Terezinha do Progresso, em parceria com a secretaria de saúde, nele trabalharam a psicóloga da entidade, juntamente com a autora da qual exerce a função de técnica de enfermagem, com formação extra, em licenciatura artes visuais e cursando pós-graduação em fundamentos e organização curricular pela Unoesc.

Visando um trabalho com pessoas com sofrimentos mentais, em primeiro momento foram convidados adultos que não tinham mais vínculo com a educação básica, de tal modo se percebeu que a demanda de alunos que necessitavam de uma intervenção é grande, então busca-se a implantação do projeto juntamente com parceria das escolas do município.

Percebendo que as crianças com sofrimento mental muitas vezes não são totalmente entendidas em seu vínculo familiar, o projeto busca trazer um maior entendimento tanto para as famílias dos envolvidos como para os mesmos.

A interdisciplinaridade entre a pedagogia e a psicologia, vem com a intenção de propiciar um nível de aprendizagem maior aos participantes, entendendo o seu intelecto e psíquico por áreas de conhecimento das quais estão envolvidas no desenvolvimento humano dos alunos.

Dessa forma desenvolver este projeto é de suma importância para a sociedade atual, onde pode-se afirmar que os números de crianças com sofrimento mental em idade escolar estão aumentando gradativamente o que vem a interferir no desenvolvimento dos trabalhos dos profissionais tanto da área de saúde quanto da educação.

O projeto foi pensado e formulado em conjunto entre os profissionais e desenvolvido como teste no município supracitado, trazendo resultados positivos, no desenvolvimento dos envolvidos, do qual possibilitou o aumento da interação dos mesmos em sociedade e contribuiu para a aprendizagem intelectual e motor dos mesmos.

Dessa maneira apresenta-se a seguir os principais desenvolvimentos do projeto bem como cronogramas, justificativas, objetivos e outros.

3 OBJETIVO GERAL

Através de atividades físicas, orientações multiprofissionais, arte terapia e interações para pessoas que sofrem de alguma doença psicológica, o projeto busca reduzir os agravos da mesma estimulando o autocuidado e autoconhecimento.

4 METODOLOGIA

1. Público-alvo: Jovens e adultos em idade escolar com sofrimento ou transtorno mental, incluindo aquelas com necessidades decorrentes de bullying ou qualquer tipo de sofrimento emocional;
2. Duração: Encontros quinzenais, preferencialmente nas terça-feira. Na sala de reuniões da UBS, com possíveis utilizações de outros locais públicos do município. Cada encontro contará com a participação de dois profissionais responsáveis, sendo destes um da área da educação e outro da saúde;
3. Etapas:
 - a. 1ª Etapa: Levantamento do número de alunos diagnosticados com sofrimento/doença mental
 - b. 2ª Etapa: Divulgação do projeto;
 - c. 3ª Etapa: Construção do grupo participante do projeto;
 - d. 4ª Etapa: Reunião com todos os profissionais envolvidos no projeto, juntamente com os participantes do projeto, para lançamento do Projeto “Cuidar-se”;
 - e. 5ª Etapa: Início das atividades com o grupo;
4. Atividades realizadas:
 - a. Encontros com equipe multidisciplinar quinzenal (será possível a alteração dos encontros), com orientação de profissionais, espaço para tirar dúvidas e trocar experiências; realização de oficinas, teatros, jogos, artesanatos, dinâmicas de grupo, danças, brincadeiras;
 - b. Interação social entre o grupo, promovendo a troca e socialização de experiências e educação participativa;
 - c. Palestras e reuniões educativas;
 - d. Arquivo fotográfico;
 - e. Acompanhamento psicológico individualizado e em grupo;
 - f. Realização de atividade física;
 - g. Serão servidos em cada encontro um lanche saudável;
 - h. Quem participar de todos os encontros, no final receberá um prêmio e certificado de participação;
 - i. Arquivo com relato e resultados.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto tem como objetivo utilizar dispositivos para a produção do cuidado, tais como: vínculo, acolhimento, corresponsabilização, autonomia e busca o desenvolvimento da aprendizagem.

Ao cuidar do participante, a equipe busca entender sua complexidade e subjetividade a fim de contribuir para o seu desenvolvimento humano. Trabalha em sintonia entre a educação e a saúde e procura ter uma visão integral de cada participante e sus particularidades.

A produção do cuidado inclui a participação da família e perpassa todo o projeto terapêutico, de forma apoiar e ajudar a superar as dificuldades do dia a dia.

A utilização das terapias grupais na abordagem aos usuários possibilita a atuação interdisciplinar condizente com a prática clínica humana, equânime e resolutiva. Diante desta justificativa, o trabalho com grupos terapêuticos deve ganhar espaço nos serviços e instituições da rede de atenção à saúde e nas escolas brasileiras, pois se trata de uma ação relevante no planejamento de intervenções, já que apresenta resultados positivos no acompanhamento de diversos casos e no desenvolvimento humano dos participantes.

Percebe-se que os resultados alcançaram o esperado e continuarão sendo positivos. Porém muitos desafios ainda devem ser superados para implantação de projetos nesse sentido em todo o país bem como para a inclusão social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Departamento de Atenção Básica. Coordenação Geral de Saúde Mental. Coordenação de Gestão da Atenção Básica. **Normas para pesquisa envolvendo seres humanos** (Res. CNS 196/96 e outras). Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, 2000. (Série Cadernos Técnicos).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Departamento de Atenção Básica. Coordenação Geral de Saúde Mental. Coordenação de Gestão da Atenção Básica. **Saúde mental e a atenção básica: o vínculo e o diálogo necessários**. Brasília: MS, 2003.

CONTEL, José Onildo B.; VILLAS-BOAS, Maria Aparecida. Psicoterapia de grupo de apoio multifamiliar (PGA) em hospital-dia (HD) psiquiátrico. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, v. 21, n. 4, p. 225-230, 1999.

JORGE, Maria Salete Bessa. Práticas de abordagens terapêuticas grupais dos trabalhadores de saúde na produção do cuidado em saúde mental, Fortaleza/CE. **Relatório final da pesquisa**. Fortaleza: GRUPSFE-UECE, 2009.

PELUSO, Érica de Toledo Piza; BARUZZI, Márcia; BLAY, Sérgio Luís. A experiência de usuários do serviço público em psicoterapia de grupo: estudo qualitativo. **Rev. Saúde Pública**, v. 35, n. 4, p. 341-348, 2001.

METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO APRENDIZAGEM NO CURSO DE ENGENHARIA QUÍMICA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

BOFF, Everton (Unoesc) everton.boff@unoesc.edu.br

Eixo temático5: Educação e Saúde

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Este trabalho mostra uma experiência de aplicação metodologias ativas em um curso de engenharia química, aplicadas com o objetivo de melhorar a aprendizagem. O resultado foi muito satisfatório, tendo-se um retorno positivo por parte do aluno.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas. Educação Superior. Engenharia.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho buscou fazer uso de metodologias ativas no curso de engenharia química, desenhando-se uma proposta participativa com foco na solução de problemas. A prática da aula desenvolvida abordou os riscos presentes no transporte, manuseio e armazenamento de substâncias químicas classificadas como líquidos combustíveis e inflamáveis que o trabalhador está exposto, além de identificar formas de prevenção de acidentes de trabalho em diversos cenários. Desse modo, este manuscrito tem por objetivo relatar o uso metodologias ativas como estratégia de ensino aprendizagem em um curso de engenharia química.

2 DESENVOLVIMENTO

O relato da prática docente proposta neste manuscrito deu-se com enfoque participativo em uma universidade estadual, no curso de engenharia química e na disciplina de segurança em indústrias que contava com 18 estudantes regularmente matriculados. O tema central proposto pelo professor titular da disciplina foi líquidos combustíveis e inflamáveis. Previamente, os estudantes receberam por e-mail dois artigos referentes ao tema para embasamento teórico. A atividade teve duração de duas horas aula e foi implementada por um doutorando com formação em farmácia, denominado como mediador.

Inicialmente, fez-se uso da aula expositiva dialogada para contextualização do tema “líquidos combustíveis e inflamáveis” com duração de 45 minutos. Após, contextualizou-se o uso de metodologias



ativas na educação superior e expôs-se as estratégias escolhidas para a atividade: *Phillips 66* associado a *Solução de Problemas*, bem como a dinâmica quanto a temporalidade e objetivo de ambas.

Para a aplicação da estratégia Phillips 66 houve necessidade de adaptar o número de membros em cada grupo, pois, estavam presentes 14 alunos. Os alunos compuseram dois grupos com cinco membros e um grupo com quatro membros e escolheram-se por afinidade. O tema principal para discussão, análise e síntese provisória, se dava em torno da prevenção de acidentes com líquidos combustíveis e inflamáveis. Em associação ao Phillips 66 adotou-se a estratégia Solução de Problemas e cada grupo recebeu uma situação problema condizente com a realidade do engenheiro químico (ANASTASIOU; ALVES, 2006).

Conforme o proposto pelo Phillips 66, cada grupo teve seis minutos para discutir o seu tema e trazer a(s) solução(ões) do problema apresentado. Foi disponibilizado para cada grupo materiais para elaboração de cartaz contendo a síntese e solução do problema. Em seguida, cada grupo escolheu um ou mais representante(s) que socializaram com o restante da turma o resultado da situação problema, esta etapa também com duração de seis minutos para cada grupo.

Na atividade proposta, a avaliação ocorreu em três momentos que se inter-relacionaram, com a finalidade de contemplar as avaliações diagnóstica, formativa e avaliativa.

No primeiro momento foi lançado aos estudantes o seguinte questionamento: Qual a relação do engenheiro químico com a prevenção de acidentes com líquidos combustíveis e inflamáveis? A orientação é que escrevessem pelo menos três linhas e entregassem. Enquanto o professor titular da disciplina repassava algumas orientações a turma, o doutorando fez a leitura reservada das respostas. Este momento diagnóstico possibilitou compreender a percepção dos estudantes frente a temática e subsidiou a abordagem tanto na parte expositiva dialogada quanto nas estratégias participativas.

No segundo momento, a avaliação formativa se deu por meio da socialização do cartaz construído pelo grupo e das soluções do problema apresentado. O mediador e os alunos, correlacionaram os problemas e as situações apresentadas à realidade do engenheiro químico. Neste momento, o professor titular da disciplina inferiu a importância de correlacionar o enfoque na saúde do trabalhador, ambiente favorável ao trabalho e o papel do engenheiro químico como agente participante na prevenção de acidentes com solventes orgânicos, líquidos combustíveis e inflamáveis, sendo que tais enfoques não foram dados por ele, mas que nas discussões se mostraram fundamentais.

E por fim, no terceiro momento, a avaliação somativa veio de encontro com o que Freire (1996) sugere, ou seja, os estudantes fizeram parte do processo avaliativo fornecendo o feedback ao mediador através da avaliação da aula. A avaliação se deu através de uma nota de 1 a 5. Houveram nove avaliações 4 e cinco avaliações 5, obtendo-se média 4,35. Esta avaliação possibilitou o mediador refletir sobre as estratégias adotadas.

Os resultados obtidos através destas estratégias foram satisfatórios, pois, os alunos apresentaram mais de uma solução para o mesmo problema, associaram a realidade do engenheiro químico em sua prática laboral e conseguiram associar conhecimentos adquiridos em outras disciplinas na resolução do problema apresentado.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006.

FREIRE, Pierre. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PLANEJAMENTO DE UMA INICIATIVA DE EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR PARA A PREVENÇÃO À DROGADIÇÃO NAS FASES INICIAIS NOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE EM TODOS OS CAMPI DA UNOESC

BOFF, Everton (Unoesc) everton.boff@unoesc.edu.br

TEO, Carla Rosane Paz Arruda (Unochapecó) carlateo@unochapeco.edu.br

SARETTO, Chrystianne (Unoesc) chrystianne.saretto@unoesc.edu.br

ZUNKOWSKI, Tânia Tacca (Unochapecó) tania.z@unochapeco.edu.br

GUAREZI, Yuli Paula (Unochapecó) yuli.paula@unochapeco.edu.br

Eixo temático 5: Educação e Saúde

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Essa proposta de trabalho objetiva conscientizar e prevenir uso do álcool e drogas ilícitas entre os estudantes das fases iniciais dos cursos da área da saúde, através de uma matriz de atuação interdisciplinar e multiprofissional.

Palavras-chave: Drogas. Usuários. Dependência.

1 INTRODUÇÃO

A partir do contexto das possíveis drogadições em estudantes das fases iniciais de cursos da área das ciências da saúde e da vida, de todos os campi da UNOESC (Universidade do Oeste de Santa Catarina), propõe-se um planejamento coletivo, com uma iniciativa de Educação Interdisciplinar (EIP). O planejamento consiste no preenchimento de uma matriz que contemple elementos a serem considerados na implantação de uma iniciativa de EIP.

2 DESENVOLVIMENTO

OBJETIVO: Conscientizar e prevenir o uso de drogas lícitas e ilícitas, por meio de uma abordagem integral e holística, estimulando o envolvimento, a discussão e a busca da resolutividade de forma que envolva todas as formações profissionais associadas com o problema.

PÚBLICO: Alunos do primeiro ano (1º e 2º semestre) dos seguintes cursos: enfermagem, farmácia, fisioterapia, medicina, nutrição, odontologia e psicologia.

CONTEÚDO: O uso de substâncias psicotrópicas tem sido objeto de diversos estudos no Brasil, devido à crescente preocupação com os hábitos de consumo de drogas lícitas e ilícitas e seus impactos sociais, econômicos e, sobretudo, suas implicações na saúde da população (LUCAS, 2006).

De acordo com a política do Ministério da Saúde para a atenção integral a usuários de álcool e outras drogas, destaca-se algumas características, observadas no cenário nacional e internacional: 1) o consumo de drogas não atinge de maneira uniforme toda a população e sua distribuição é distinta, dependendo da faixa etária, aspectos sociais, das vias de utilização e da escolha do produto; 2) o início precoce do uso de drogas entre os jovens e a utilização cada vez mais frequente impacta nas condições de saúde física e psíquica, notadamente pela infecção ao HIV, hepatites virais e vida sexual exposta a fatores de risco (BRASIL, 2004). A passagem do ensino médio para a faculdade é comumente marcada por um aumento na frequência de oportunidades para a interação entre pessoas (ZLUHAN; RAITZ, 2014) privilegiando o uso dessas substâncias como forma de favorecer a socialização e o bem-estar. O uso de drogas implica inclusive no incremento de gastos de recursos públicos frente às complicações relacionadas, sobretudo em adolescentes, mesmo quando em uso experimental ou recreativo (TEIXEIRA, 2011). Baseado em estudos anteriores, em diversas Instituições de Ensino Superior (IES), nota-se que são imprescindíveis informações acerca desse assunto dentro da nossa universidade, haja vista que esses estudantes e futuros profissionais da saúde, serão os responsáveis pelo diagnóstico, pelas intervenções e pelos encaminhamentos de pacientes com as mais diversas doenças, inclusive aquelas relacionadas ao uso de substâncias psicoativas e dependentes químicos.

ESTRATÉGIA DE ENSINO: Estratégia baseada na metodologia PBL (Problem Based Learning) com o uso de casos clínicos entre os grupos mistos de alunos oriundos de todos os cursos envolvidos e sob tutoria de sete professores que nortearão a discussão da atuação interprofissional nos casos apresentados.

ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO: Por meio da qualidade das resolutividades, considerando as abordagens interdisciplinares. As atitudes interprofissionais serão auto avaliadas pelos estudantes enfocando os seguintes critérios:

- a. Discussão e aproveitamento das contribuições dos colegas na elaboração da resolutividade;
- b. Aplicação das informações na construção de uma abordagem holística de acordo com a proposta interdisciplinar.

BARREIRAS:

- a. Dificuldades de compreensão a respeito da possibilidade de intervenção interprofissional nos casos apresentados por parte dos acadêmicos.
- b. Com relação as dificuldades dos docentes, seria o fato de inserir-se em outras áreas do conhecimento.
- c. Dificuldades frente à temática trabalhada, como sendo um “tabu”.

FORMAS DE SUPERÁ-LAS:

- a. Criação de oficinas de sensibilização e grupos de discussões para os docentes, como forma de embasar e aprofundar seus conhecimentos, para dissipá-los posteriormente com as orientações aos acadêmicos envolvidos na atividade.
- b. Discussões entre os pequenos grupos, conduzidas pelos docentes.
- c. Visitas em clínicas de recuperação, bem como em bairros e locais que apresentam maiores vulnerabilidades para os adolescentes e jovens para o uso de álcool e drogas, como forma de compreender da melhor maneira possível a realidade.
- d. Recepção de narcóticos e alcoólicos anônimos para o relato de experiências.

FACILITADORES:

- a. Flexibilidade dos acadêmicos de fases iniciais para novas experiências.
- b. Abertura das instituições de ensino e gestores frente à educação interprofissional.
- c. Política do Ministério da Saúde para atenção integral para usuários de álcool e drogas.

PARCERIAS: Narcóticos anônimos, alcoólicos anônimos, clínicas de recuperação e gestores dos cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **A política do Ministério da Saúde para a atenção integral a usuários de álcool e outras drogas**. Brasília, DF: MS, 2004.

LUCAS, Ana Cyra dos Santos *et al.* Uso de psicotrópicos entre universitários da área da saúde da Universidade Federal do Amazonas, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 663-671, mar. 2006 .

TEIXEIRA, Patrícia; LOMBA, Carla P. M. O consumo de álcool e as consequências desse uso no adolescente. 7. ed. **Conexão**, Três Lagoas, MS, p. 46-53, jan./dez. 2010.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. Um estudo com jovens: transição do Ensino Médio ao Ensino Superior. *In*: ANPED SUL, 10., 2014. **Anais [...]**. 2014.



RESPOSTAS FISIOLÓGICAS DA PRESSÃO ARTERIAL ANTES E APÓS UMA SESSÃO DE EXERCÍCIO AERÓBIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

FACHINETO, Sandra (Unoesc) sandra.fachineto@unoesc.edu.br
BAIRROS, Carlos Daniel de (Unoesc) carlosdebairros2017@gmail.com
DASSI, Deivid José (Unoesc) deivid-dassi@hotmail.com
LUCA, Luan de (Unoesc) luaneluca1@hotmail.com
SECCO, Tainara Alflen (Unoesc) taialflen@hotmail.com

Eixo temático 5: Educação e Saúde
Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Trata-se de uma experiência pedagógica realizada no componente de Biofísica e Fisiologia do Curso de Educação Física – Licenciatura. Objetivou-se compreender as respostas da pressão arterial no repouso e após a prática de uma caminhada.

Palavras-chave: Sistema Cardiovascular. Pressão Arterial. Respostas Fisiológicas.

1 INTRODUÇÃO

O exercício físico caracteriza-se por uma situação que retira o organismo de sua homeostase, pois implica no aumento instantâneo da demanda energética da musculatura exercitada e, conseqüentemente, do organismo como um todo. Assim, para suprir a nova demanda metabólica, várias adaptações fisiológicas são necessárias e, dentre elas, as referentes à função cardiovascular durante o exercício físico. (BRUM et al., 2004).

Para efeito pedagógico, objetivou-se compreender o comportamento da pressão arterial de uma acadêmica de 19 anos, antes e após a prática de caminhada durante 25 minutos em uma intensidade moderada. Para fins de monitoramento, foi realizada aferição da pressão arterial pré-exercício. Para isso, acadêmica permaneceu sentada, em repouso, durante 5 minutos. Depois, ela realizou a caminhada orientada na quadra do Centro Esportivo da Unoesc. Ao término da sessão, a acadêmica permaneceu sentada por mais 12 minutos sendo que a cada três minutos era monitorada para averiguar os valores de pressão arterial de recuperação. A avaliação da pressão arterial foi realizada usando um aparelho digital da marca Omron®.

2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os valores referentes a pressão arterial tanto em repouso quanto no período de recuperação são mostrados na Tabela 1.

Tabela 1 – Respostas fisiológicas da pressão arterial

Condição	Pressão arterial (mmHg)
Pré-exercício	114/72
Recuperação (pós-exercício)	
3 minutos	125/80
6 minutos	108/73
9 minutos	117/73
12 minutos	112/70

Fonte: os autores.

Os valores pré-exercício indicam uma pressão ótima. Na recuperação, que durou 12 minutos, observou-se uma queda gradual da pressão arterial que se deve a um fenômeno chamado hipotensão pós exercício. Observa-se que no repouso o valor de pressão arterial era de 114/72 mmHg e aos 12 minutos de avaliação, no período recuperatório, de 112/70. Diversos estudos têm demonstrado que uma única sessão de exercício reduz a pressão arterial de indivíduos normotensos e hipertensos, fazendo com que os níveis pressóricos tanto sistólicos como diastólicos medidos no período pós-exercício permaneçam inferiores àqueles observados no período pré-exercício (FORJAZ et al., 1998).

Hipotensão pós exercício pode ser explicada melhor segundo Lizardo e Simões (2005), os quais argumentam que fatores desencadeados pelo esforço físico, como redução na atividade nervosa simpática, resultando em queda do débito cardíaco e da resistência vascular periférica pós-exercício, respostas termorreguladoras e alterações na volemia, bem como a ação de substâncias vasodilatadoras liberadas durante o exercício, apresentam forte relação com a HPE e têm sido apontados como fatores potencialmente causais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estimular a prática de exercícios aeróbios nas aulas de Educação Física, especialmente para o público adolescente, contribuirá para manutenção e melhorias na saúde cardiovascular, pois se observou claramente uma diminuição nos níveis tensionais de pressão arterial após a prática de uma única sessão de exercício aeróbio.

REFERÊNCIAS

BRUM, Patricia Chakur *et al.* Adaptações agudas e crônicas do exercício físico no sistema cardiovascular. **Rev. paul. Educ. Fís.**, v. 18, p. 21-31, ago. 2004.

FORJAZ, Cláudia Lúcia de Moraes *et al.* A Duração do Exercício Determina a Magnitude e a Duração da Hipotensão Pós-Exercício. **Arq Bras Cardiol.**, v. 70, n. 2, p. 99-104, 1998.

LIZARDO, J. H. F.; SIMÕES, H. G. Efeitos de diferentes sessões de exercícios resistidos sobre a hipotensão pós-exercício. **Rev. Bras. Fisioter.**, v. 9, n. 3, p. 289-295, 2005.

SISTEMA CARDIOVASCULAR: COMPREENDENDO AS RESPOSTAS FISIOLÓGICAS DA FREQUÊNCIA CARDÍACA

FACHINETO, Sandra (Unoesc) sandra.fachineto@unoesc.edu.br

BOARO, Cleberson (Unoesc) clebersomboaro@hotmail.com

RAFFEL, Cristian Lucas da Silva (Unoesc) cristianlucasdasilva@gmail.com

SCHRAMM, Franciele (Unoesc) francieleschramm@hotmail.com

BONHO, Matheus (Unoesc) bonhomatheus@gmail.com

Eixo temático 5: Educação e Saúde

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Objetivou-se compreender as respostas da frequência cardíaca no repouso, durante a prática do exercício aeróbico e na recuperação em aula prática realizada no componente curricular de Biofísica e Fisiologia do curso de Educação Física – Licenciatura.

Palavras-chave: Sistema Cardiovascular. Frequência cardíaca. Respostas Fisiológicas.

1 INTRODUÇÃO

A frequência cardíaca (FC) é mediada primariamente pela atividade direta do sistema nervoso autônomo através dos ramos simpático e parassimpático sobre a auto ritmicidade do nó sinusal ou marca-passo cardíaco, com predominância da atividade parassimpática em repouso e simpática durante o exercício. O comportamento da FC tem sido amplamente estudado em diferentes tipos e condições associadas ao exercício a fim de compreender a ação do sistema nervoso autônomo (ALMEIDA; ARAUJO, 2003).

Assim, objetivou-se compreender o comportamento da frequência cardíaca no repouso, durante a prática de 25 minutos de exercício aeróbico e na recuperação de uma acadêmica da 3ª fase. Durante toda a ação pedagógica, ela usou um sensor de frequência cardíaca da marca Polar®. A aula prática foi realizada nas dependências da quadra do Centro Esportivo da Unoesc.

2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os valores referentes ao monitoramento da frequência cardíaca são mostrados na Tabela 1.



Tabela 1 – Respostas fisiológicas da frequência cardíaca

Condição	Frequência Cardíaca (batimentos por minuto)
Pré-exercício	84
Exercício Físico	
5 minutos	136
10 minutos	130
15 minutos	149
20 minutos	157
25 minutos	130
Recuperação (pós-exercício)	
3 minutos	121
6 minutos	99
9 minutos	95
12 minutos	87

Fonte: os autores.

Nota-se que os valores de FC de repouso encontram-se dentro dos padrões de normalidade e isso acontece devido ao controle do nó sinusal e também do sistema nervoso parassimpático.

Conforme Silverthorn (2017, p. 466-467): “O neurotransmissor parassimpático acetilcolina (ACh) diminui a frequência cardíaca, a estimulação parassimpática hiperpolariza o potencial de membrana das células auto excitáveis e retarda a despolarização, diminuindo a frequência cardíaca.”

Em seguida, quando a acadêmica iniciou o exercício se percebeu um aumento da FC, devido ao controle do nó sinusal e predominância do sistema nervoso simpático.

De acordo com Silverthorn (2017, p.467), “a estimulação simpática e a adrenalina despolarizam as células auto excitáveis e aceleram o potencial marca-passo, aumentando a frequência cardíaca.”

Diante disso, a intensidade do esforço físico executado pela acadêmica, mostra que com o esforço físico realizado, os dados da frequência cardíaca se elevaram.

Segundo Costill, Kenney e Wilmore (2013, p. 153-154), afirmam que: “O sangue é distribuído de acordo com a atividade que está sendo realizada e pela necessidade dos músculos e tecidos envolvidos, já em relação a atividade aeróbia, os músculos recebem em torno de 80% ou mais do sangue.”

Analisando os dados, notamos que a FC após o exercício físico, retorna próxima dos valores observados pré-exercício, onde o controle volta a ser do nó sinusal e do sistema nervoso parassimpático. Conforme Almeida e Araújo (2003), uma FC de repouso baixa tende a representar um bom quadro de saúde, enquanto valores mais altos aparentemente estão relacionados a risco aumentado de mortalidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A FC é uma variável importante para o monitoramento da saúde do coração e também da intensidade de esforço físico. Pensar em práticas pedagógicas como essas possibilitam o aluno

refletir sobre como funciona o seu sistema cardiovascular e ao mesmo tempo compreender o papel do exercício físico na saúde desse sistema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Bezerra; ARAÚJO, Claudio Gil Soares de. Efeitos do treinamento aeróbio sobre a frequência cardíaca. **Rev Bras Med Esporte**, v. 9, n. 2, mar./abr. 2003.

COSTILL, David L; KENNEY, Larry W.; WILMORE, Jack H. **Fisiologia do Esporte e do Exercício**. 5. ed. São Paulo: Manole, 2013.

SILVERTHORN, Dee Unglaub. **Fisiologia Humana: uma abordagem integrada**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.



VANTAGENS NA EXECUÇÃO DE DUAS METODOLOGIAS ATIVAS DE FORMA CONCOMITANTE

BOFF, Everton (Unoesc) everton.boff@unoesc.edu.br

Eixo temático 5: Educação e Saúde

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

As metodologias ativas são uma realidade do ensino superior inovador. Emerge também a possibilidade de aplicação de duas metodologias ativas de forma simultânea. Associadas, as metodologias Phillips 66 e Solução de Problemas possuem ótimo resultado.

Palavras-chave: Phillips 66. Solução de problemas. Processo de formação.

1 INTRODUÇÃO

As metodologias ativas constituem uma forte ferramenta no enfrentamento das novas dinâmicas de aula que as recentes gerações exigem e procuram para seu processo de aprendizagem. Isso tudo está ocorrendo porque as novas tecnologias de informação e comunicação além de se fazerem presentes na vida de todos, também influenciam os novos comportamentos e conceitos que norteiam cada vez mais a educação brasileira e mundial (SILVA et al., 2014).

Para isso, é necessário uma sintonia perfeita entre o docente e o discente, pois a cumplicidade frente ao processo de fazer dessas metodologias inovadoras serem melhores que as tradicionais, se explica não somente nas mudanças no mundo e nos comportamentos, mas também entre o “ser professor” e o “ser aluno” (XAVIER et al., 2014).

2 DESENVOLVIMENTO

O professor contemporâneo começa a perceber as mudanças impostas pela nova cultura de “ensinagem”, exigindo para isso, o rompimento da tradicional transmissão de conteúdo para um novo conceito de “aulas”, migrando para formas diferenciadas e que exigem maior comprometimento e atualização docente (ANASTASIOU; ALVES, 2006).

Neste sentido, só é possível existir docência se existe também discência (FREIRE, 1996), ao passo que “a educação contemporânea deve pressupor um discente capaz de auto gerenciar ou autogovernar seu processo de formação.” (MITRE et al., 2008, p. 2135). O uso de metodologias ativas como impulsionador desta ação transformadora na educação, pode se dar através da problematização (BERBEL, 2011) e para além do simples repasse do professor opressor para o aluno passivo (FREIRE, 1974).



Para Anastasiou e Alves (2006) a estratégia *Phillips 66* pode ser utilizada tanto para mobilização quanto para a elaboração de sínteses, além disso, é um excelente mecanismo de feedback para o professor e envolve análise, interpretação, busca de suposições e levantamento de hipóteses. Justifica-se o uso desta estratégia devido a organização e gestão do tempo que a mesma possibilita. A dinâmica da atividade envolve grupos de 6 (seis) membros, que durante 6 (seis) minutos discutem uma situação na busca por uma síntese provisória. A síntese pode ser apresentada em até 6 (seis) minutos.

Ainda, é necessário contextualizar as avaliações propostas nesta estratégia, adotando o referencial de Bloom et al. (1983), assumindo a classificação da avaliação em três tipos, sendo eles: avaliação diagnóstica; avaliação formativa e avaliação somativa. As três avaliações devem se interrelacionar, com a finalidade de contemplar todas de uma forma mais integral.

A estratégia *Solução de Problemas* envolve uma situação nova e exige interpretação, imaginação, levantamento de dados e decisão. A dinâmica relaciona situações problema condizentes com a realidade e estimula a crítica, criatividade, associação de conhecimentos prévios e possibilita a problematização, cerne e centro da própria atividade (ANASTASIOU; ALVES, 2006).

A solução de problemas busca fazer com que o acadêmico enfrente uma situação nova, sendo desafiado a pensar criticamente e de forma reflexiva, e que busque a solução para o problema que lhe será apresentado (BERBEL, 2011; ANASTASIOU; ALVES, 2006).

A vivência prática de muitos docentes na aplicação concomitante das duas metodologias ativas, mostrou que um aluno ativo, além de ser (ou torná-lo) mais participativo na aula, também faz com que considere todos os fatos que acontecem ao seu redor. Diante disso, os alunos demonstram boas soluções para os problemas apresentados e capacidade de ação, avaliação, além de valorizar o planejamento e a inferência frente as situações apresentadas durante as práticas metodológicas ativas. Isso comprova a relação constante e dinâmica entre os sujeitos e o mundo real, valorizando os diversos âmbitos envolvidos para a solução de problemas.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006.

BERBEL, Neusa Aparecida Navas. As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BLOOM, Benjamim S. *et al.* **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

MITRE, Sandra Minardi *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, p. 2133-2144, 2008. Suplemento 2.

SILVA, Luciana Saraiva *et al.* Formação de Profissionais Críticos-Reflexivos: O Potencial das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem e Avaliação na Aprendizagem Significativa. **Revista CIDUI**, 2014

XAVIER, Laudicéia Noronha *et al.* Analisando as Metodologias Ativas na Formação dos Profissionais de Saúde: Uma Revisão Integrativa. **SANARE**, Sobral, v. 13, n. 1, p. 76-83, jan./jun. 2014.



The background consists of a complex arrangement of overlapping triangles in various shades of green and yellow, creating a low-poly, crystalline effect. The colors range from light, pale yellow-green at the top to darker, more saturated greens at the bottom.

EIXO 6
EDUCAÇÃO E AMBIENTE

CONCEPÇÕES SOBRE SERPENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: SENSIBILIZAÇÃO EM UM GRUPO DE ESCOTEIROS

PREUSS, Jackson Fábio (Unoesc) jackson_preuss@yahoo.com.br

Eixo temático 6: Educação e ambiente

Financiamento: Sem financiamento.

RESUMO

Este trabalho buscou relatar o conhecimento e a percepção de participantes de um grupo escoteiros sobre as serpentes. Conclui-se que apesar do medo ou aversão os ofídios despertam grande fascínio dos jovens escoteiros.

Palavras-chave: Conhecimento. Percepção. Ofídeos.

1 INTRODUÇÃO

Na história evolutiva do humano, sempre estiveram envolvidos com outros seres vivos elaborando informações e conceitos (muitas vezes errôneos) sobre as espécies existentes (SANTOS-FITA; COSTA-NETO, 2007; PONTES et al., 2017). Dentre estes animais podemos destacar as serpentes, que mesmo com sua diversidade e características biológicas que encantam tantos pesquisadores, são desde algumas civilizações antigas cercadas por significados malignos onde, provavelmente, são os seres que mais mexem com a imaginação e o psicológico do ser humano (ALVES et al., 2012; PONTES et al., 2017)). Dessa forma, investigar o conhecimento sobre a fauna local é fundamental para definir e orientar campanhas de educação ambiental que visem a subsequente conservação das espécies (SANTOS-FITA; COSTA-NETO, 2007). O objetivo principal deste trabalho foi relatar o conhecimento e a percepção de participantes de um grupo escoteiros sobre as serpentes.

2 METODOLOGIA

Foi realizada uma palestra referente ao tema a 16 adolescentes, com faixa etária entre 11 e 15 anos, participantes do grupo de Escoteiros Do Ar Julio Wolff do município São Miguel do Oeste - SC, Brasil. O trabalho ocorreu em duas etapas no dia 11 de maio de 2019. Na primeira foram aplicados questionários fechados acerca do assunto, verificando o seu conhecimento sobre a temática. Depois de levantadas às percepções dos alunos, foi realizada uma palestra, com o objetivo de facilitar o entendimento dos mesmos, mostrando às características biológicas e comportamentais das espécies regionais, diferenças morfológicas, práticas adotadas em casos de acidentes ofídicos, e, finalmente, a desmistificação do grupo. Na segunda etapa, os alunos participaram de uma atividade



prática, envolvendo o manuseio de alguns espécimes. Após essas atividades, os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões, tirar dúvidas e relatar suas experiências e observações acerca dos animais.

3 DESENVOLVIMENTO

Pode-se perceber que a maioria (n = 11, 68,7%), possui medo das serpentes. Aproximadamente 56% dos escoteiros entende que todas as serpentes possuem capacidade de inocular seu veneno. É importante destacar que um considerável número de escoteiros (n = 14; 87,5%), considera as serpentes como animais importantes para o meio ambiente.

Tabela 1 – Questionário aplicado participantes do grupo de e Escoteiros

Pergunta	Resposta	
	Não	Sim
Você tem medo das serpentes?	05	11
Todas as serpentes tem veneno?	09	07
Você acha que esses animais são importantes para meio ambiente?	02	14

Fonte: os autores.

A partir das análises dos questionários, pôde-se perceber que a maioria dos escoteiros mantém um sentimento de medo ou aversão a estes animais, mesmo entendendo que não são todas espécies que possui capacidade de inocular seu veneno. Entretanto, deve ser observado que um considerável número de escoteiros acredita que serpente são ecologicamente importantes. Ficou evidente que lendas antigas ainda são vigentes, que o medo predomina quando o assunto é serpente. Por fim, o debate permitiu confrontar crenças e esclarecer dúvidas, contribuindo para uma visão mais satisfatória sobre esse grupo zoológico, objetivando mudanças de atitudes/comportamentos negativos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que, apesar do medo ou aversão os ofídios despertam grande fascínio dos escoteiros. Esse trabalho constitui-se de uma importante ferramenta de (re) construção das visões do senso comum construídas ao longo da vida. Consideramos que trabalhos dessa natureza são de importância para a prática de educação ambiental em prol da conservação das serpentes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rômulo R. N. *et al.* A review on human attitudes towards reptiles in Brazil. **Environmental Monitoring and Assessment**, n. 184, v. 11, p. 6877-6901, 2012.

PONTES, Bruna Elizabeth Silva de *et al.* Serpentes no Contexto da Educação Básica: Sensibilização Ambiental em uma Escola Pública da Paraíba. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, p. 79, 2017.

SANTOS-FITA, Dídac; COSTA-NETO, Eraldo Medeiros. As interações entre os seres humanos e os animais: a contribuição da etnozootologia. **Biotemas**, v. 20, n.4, p. 99-110, 2007.

EFEITOS DE AÇÕES INTERSETORIAIS NO ENFRENTAMENTO DE DOENÇAS: RELATO SOBRE A DENGUE

BUFFET, Bruna Cristina (Unoesc) brumh@hotmail.com

MORSCHBACHER, Joel (Unoesc) joel.morschbacher@unoesc.edu.br

LUTINSKI, Junir Antonio (Unochapeco) junir@unochapeco.edu.br

FERRAZ, Lucimare (Unochapeco) lferraz@unochapeco.edu.br

Eixo temático 6: Educação e ambiente

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

A dengue tem sido uma preocupação constante na área da saúde pelas características endêmicas e virais da doença tornando-a um problema de saúde pública. O estudo objetiva relatar ações intersetoriais para o combate da dengue.

Palavras-chave: Educação em Saúde. Vigilância Epidemiológica. Meio Ambiente.

1 INTRODUÇÃO

A dengue tem sido foco de preocupação para autoridades em saúde no mundo, em razão da expansão geográfica e da dificuldade para o controle desta endemia (TEIXEIRA et al., 2015). No Brasil, as epidemias de dengue, considerando a complexidade, muitas vezes ultrapassam a capacidade de atendimento no Sistema Único de Saúde (TEIXEIRA et al., 2015).

No estado de Santa Catarina, no ano de 2016, foram notificados mais de 13 mil casos suspeitos da doença com confirmação de mais de 30% destes. Dentre os municípios do estado, no Oeste estão aqueles que lideraram o ranking estadual dos casos confirmados (SANTA CATARINA, 2018).

Objetivando a redução da incidência da doença e a implementação de estratégias de controle, criaram-se programas de prevenção e controle da doença como o Programa Nacional de Combate à Dengue (PNCD) que contempla as Diretrizes Nacionais para Prevenção e Controle de Epidemias da Dengue (BRAGA; VALLE, 2007; SILVA et al., 2015). Adotar políticas públicas de prevenção e controle de caráter regional favorece a efetividade das ações (MENDONÇA; SOUZA; DUTRA, 2009; SANTOS; MERCES; CARVALHO, 2015); com objetivo voltado à realidade regional e à sua população (MARQUES, 2008). O objetivo deste resumo é descrever as ações intersetoriais como forma de educação em saúde para controle e combate a dengue em municípios da região oeste de Santa Catarina. Trata-se de estudo transversal, quantitativo com 21 profissionais de saúde e responsáveis pela vigilância epidemiológica de quatro municípios acometidos com dengue na região oeste de Santa Catarina. Foram realizadas entrevistas com questões sobre determinantes sociais de saúde. Após as entrevistas, foram agrupados dados em categorias temáticas e submetidos a análise de frequência.



2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A maioria dos participantes (76,1%) informam que seus municípios promovem ações de educação em saúde voltadas à prevenção e controle da dengue e que o município promove ações intersetoriais entre as secretarias municipais como estratégias de prevenção e controle da doença.

O planejamento das ações de prevenção e controle da dengue necessita de envolvimento entre gestão e comunidade, por meio de ações que contemplem a mobilização social (FEITOSA; SOBRAL; JESUS, 2015). A educação em saúde pode ser vista como uma das mais eficazes estratégias para o controle da infestação pelo *Aedes aegypti* (OLIVEIRA et al., 2012; FEITOSA; SOBRAL; JESUS, 2015).

Ainda, como ações de controle da dengue, os participantes citaram ações intersetoriais entre secretarias municipais e órgãos públicos. Corroborando, Gonçalves et al. (2015) reforçam a importância de integração da atuação dos ACE e ACS, juntamente com a escola como promotora de saúde em sua função de auxiliar no processo de sensibilização para o combate ao vetor. O desenvolvimento de consciência sanitária por meio da compreensão dos problemas de saúde e seus determinantes (BUSS, 2000; GONÇALVES et al., 2015) para combate e controle da dengue é uma preocupação dos municípios estudados segundo a percepção dos participantes.

Estratégias intersetoriais para controle da dengue, como a criação de procedimentos e táticas compartilhadas entre a secretaria de saúde e demais secretarias municipais, exemplificadas por mutirões de limpeza urbana, ações de fiscalização pelo poder público e comunidade, uso de meios de comunicação, ações de prevenção em escolas, parcerias com associações da sociedade civil organizada (BRASIL, 2009; FREITAS; RODRIGUES; ALMEIDA, 2011), podem ser articuladas e estabelecidas como metas. As ações educativas contribuem para a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem e busca estimular práticas que busquem a mudança de comportamento da população com relação ao cuidado com a saúde e o ambiente (SCHALL; ASSIS; PIMENTA, 2015).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que os municípios estão empenhados em desenvolver ações conjuntas entre setores do poder público para enfrentamento da dengue, bem como os profissionais estão atuando de acordo com as instruções normativas do Ministério da Saúde e da Diretoria de Vigilância Epidemiológica/SC.

Acredita-se que, mesmo com fragilidades, os municípios estudados conseguiram diminuir a incidência de dengue e, em comparação com experiências exitosas de municípios com situações semelhantes, podem criar estratégias contínuas para a prevenção e o enfrentamento da doença, bem como manter a prevenção em todas as épocas do ano, influenciando municípios vizinhos a manter as condutas de prevenção da dengue.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria da Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. **Diretrizes nacionais para prevenção e controle de epidemias de dengue**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.
- BRAGA, Ima Aparecida; VALLE, Denise. *Aedes Aegypti*: histórico do controle no Brasil. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 16, n. 2, p. 113-118, jun. 2007.
- BUSS, Paulo Marchiori. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000.
- FEITOSA, Flávia Regina Sobral; SOBRAL, Ivana Silva; JESUS, Edilma Nunes de de. Indicadores socioambientais como subsídio à prevenção e controle da dengue. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, Santa Maria, v. 19, n. 3, p. 351-368, 2015.
- FREITAS, Rosiene Maria de; RODRIGUES, Celeste de Souza; ALMEIDA, Maria Cristina de Mattos. Estratégia intersetorial para o controle da dengue em Belo Horizonte (Minas Gerais), Brasil. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 773-785, set. 2011.
- GONÇALVES, Ronaldo Pinheiro *et al.* Contribuições recentes sobre conhecimentos, atitudes e práticas da população brasileira acerca da dengue. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 578-593, jun. 2015.
- MARQUES, L. dos S. A saúde pública e o Direito Constitucional brasileiro. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. 11, n. 59, nov. 2008.
- MENDONÇA, Francisco de Assis; SOUZA, Adilson Veiga; DUTRA, Denecir de A. Saúde pública, urbanização e dengue no Brasil. **Sociedade e Natureza**, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 257-269, dez. 2009.
- OLIVEIRA, Giselle Lopes Armindo de *et al.* **Prevenção e controle da dengue na visão de agentes de controle de endemias: desafios e perspectivas**. Fiocruz: COVIBRA, 2012.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Saúde. Diretoria de Vigilância Epidemiológica. **26º Boletim Epidemiológico/2017**. Situação da dengue, febre do chikungunya e zika vírus em Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria de Estado da Saúde, 2018.
- SANTOS, Eliene Almeida; MERCES, Magno Conceição das; CARVALHO, Bárbara Teixeira. Fatores socioambientais e ocorrência dos casos de dengue em Guanambi – Bahia. **Revista de Enfermagem da UFSM**, Santa Maria, v. 5, n. 3, 2015.



SCHALL, Virgínia Torres; ASSIS, Sheila Soares de; PIMENTA, Denise Nacif. Educação em saúde como estratégia no controle integrado da dengue: reflexões e perspectivas. *In*: VALLE, D.; PIMENTA, D. N.; CUNHA, R. V. da (org.). **Dengue**: teorias e práticas. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015. p. 357-380.

SILVA, I. B. da *et al.* Estratégias de combate à dengue através da educação em saúde: uma revisão integrativa. **Saúde**, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 27-34, jul./dez. 2015.

TEIXEIRA, Maria da Glória *et al.* Epidemiologia da Dengue. *In*: VALLE, D.; PIMENTA, D. N.; CUNHA, R. V. da (Org.). **Dengue**: teorias e práticas. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015. p. 293-315.

The background consists of a complex arrangement of overlapping triangles in various shades of green and yellow, creating a low-poly, crystalline effect. The colors range from light, pale yellow-green at the top to deep, vibrant green at the bottom.

EIXO 7
EDUCAÇÃO E AMBIENTE

CURRÍCULO E TECNOLOGIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

SKOREK, Cenira Rosa Cechin (UFFS) cenirarosa@gmail.com

SANCEVERINO, Adriana Regina (UFFS) adrianarsanceverino@gmail.com

Eixo temático 7: O uso das tecnologias na educação

Financiamento: Universidade Federal da Fronteira Sul

RESUMO

Este ensaio trata de reflexões sobre a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula e como a tecnologia está integrada no currículo da EJA. Seu emprego na educação, o papel do professor e as mudanças na sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Tecnologias. Currículo. EJA

1 INTRODUÇÃO

Tratar sobre currículo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tecnologia, emergiram das reflexões sobre a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula pelos docentes e discentes, quanto à utilização ou não dessas ferramentas, em que elas poderiam contribuir para o processo ensino-aprendizagem e como isso mudaria a prática pedagógica do professor. Discutindo a importância de estar repensando a sua prática, para que as tecnologias sejam utilizadas de forma crítica e transformadora.

Com o objetivo de refletir o lugar das tecnologias no currículo da EJA, enfatizando seu emprego na educação, o papel do professor e como essas tecnologias modificam a função da escola e do professor na sua prática pedagógica.

Buscou-se fazer algumas reflexões acerca de como essa tecnologia está sendo aplicada à educação e como o avanço tecnológico tem provocado mudanças na maneira de ensinar e aprender, dando ênfase ao papel do professor e a inserção das mesmas como recurso potencializador da ação docente e da aprendizagem, com vistas a possibilitar a transformação da prática pedagógica.

Com base em leituras e reflexões acerca da temática, buscamos apoio em alguns autores, como Arroyo (1996), Freire (1996) e Kenski (1996), entre outros.

2 TECNOLOGIA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Atualmente percebe-se a relevância de integrar as tecnologias no contexto escolar, considerando que elas estão cada vez mais presentes no cotidiano e que sua aplicação na educação,



no trabalho e em outros contextos, é uma competência básica a ser proporcionada pelos educadores no conjunto do currículo escolar.

A tecnologia se modifica rapidamente, o avanço tecnológico apresenta novos recursos e ferramentas e essas mudanças interferem na maneira de se relacionar, de ensinar e aprender.

A era da tecnologia tem exigido da escola e dos professores reestruturação do seu papel. Para Kenski (1996), “é importante que tenhamos consciência de que o papel do professor e da escola, nessa sociedade moderna, mudou.”

As questões que envolvem o currículo na prática escolar já representam por si só um grande desafio. Quando se soma a essa realidade mais um elemento, o tecnológico, os desafios se acentuam, seja porque qualquer tecnologia encontra barreiras ao adentrar a escola ou porque apresentam desafios complementares.

A inserção das tecnologias no processo pedagógico implica refletir sobre quando/quanto, como e por que utilizá-las, conferindo, portanto, uma intencionalidade pedagógica, ou seja, planejamento. É preciso combinar atividades integradas dentro e fora da sala de aula, valorizando as experiências dos sujeitos. Pois, de acordo com Freire (1996, p. 7), “De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável às mudanças.”

Esta inclusão da tecnologia implica necessariamente uma transformação profunda na maneira de ensinar e aprender, portanto, redimensiona o papel do professor. Segundo Arroyo (2007, p. 20) os docentes que buscam nova “consciência profissional vêm criando formas de preparar seu trabalho e reagir contra a condição de aulistas.” Tecnologia na escola envolve não somente garantir a presença dos recursos em sala de aula, mas, principalmente, garantir sua integração e seu lugar no currículo, pois, mesmo que a educação se transforme com novas metodologias aliadas às tecnologias, o professor por meio da sua postura e do seu conhecimento é quem efetiva essa ação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As constantes transformações que se apresentam na atualidade, marcadas pelo avanço tecnológico, trazem novas perspectivas ao campo educacional e solicitam repensar a prática pedagógica. Certamente, um grande desafio é preparar o professor para utilizar as tecnologias no seu fazer pedagógico e assumir novos papéis, vivenciando práticas coerentes e inovadoras.

A inserção das tecnologias na escola pode se tornar ferramenta a serviço da aprendizagem crítica e transformadora, porém as instituições escolares terão de redefinir valores, de modo a torná-las um recurso que enriquece a aula e potencializa a aprendizagem. No entanto, só a disponibilização das ferramentas não garante qualidade de ensino, o que fará a diferença é o olhar do professor diante dessa nova forma de ensinar-aprender.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática**: O ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.



GEOOK: RA COMO SUPORTE NA CONSTRUÇÃO DE LIVROS INTERATIVOS PARA DISCIPLINAS DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

ALVES, Roberson Junior Fernandes (Unoesc) roberson.alves@unoesc.edu.br

PRIOR, Samara (Unoesc) samaraprior@gmail.com.br

PETRY, Franciele Carla (Unoesc) franciele.petry@unoesc.edu.br

Eixo temático 7: O uso das tecnologias na educação

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Apresenta-se o estudo realizado para o desenvolvimento do GEOOK, que consiste em um livro interativo com imagens 3D e o uso de RA. Um novo paradigma de interação é proposto para o ensino das camadas da terra na Geografia do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Realidade Aumentada. Livro Interativo. GEOOK.

1 INTRODUÇÃO

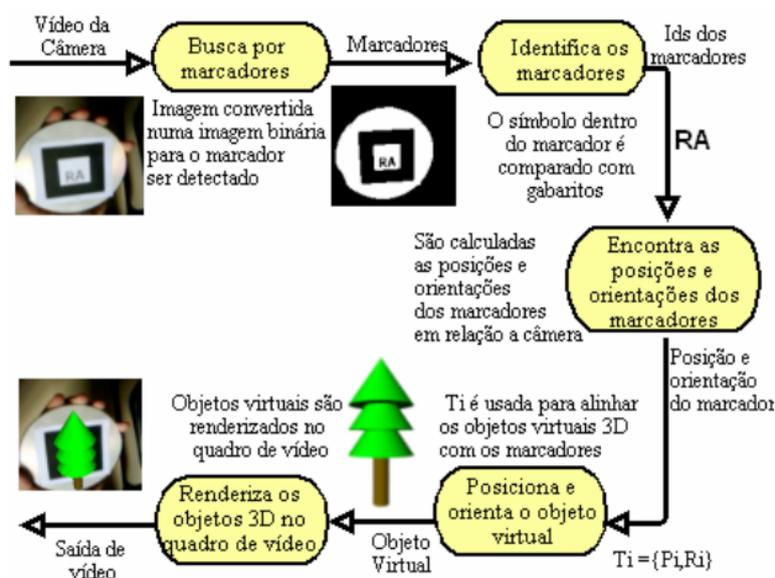
Na área educacional, tecnologias como smartphones e computadores possuem papel importante. Utilizando, por exemplo, a realidade virtual, pode-se navegar pelo corpo humano, demonstrar placas tectônicas e visualizar a terra do espaço sem sair do lugar. Na educação, a utilização de objetos tridimensionais pode motivar os alunos a aprofundar seu conhecimento. Um livro interativo com recursos de Realidade Aumentada(RA) para o ensino das camadas da terra em disciplinas de Geografia do Ensino Fundamental, por meio da captura de um marcador, que gera objetos tridimensionais sobre um livro impresso é o tema deste projeto.

2 DESENVOLVIMENTO

A RA é um processo onde na primeira fase do processo de RA, a imagem de vídeo é capturada, logo é convertida em uma imagem binária (preta e branca) de forma limiar, portanto uma imagem plana. Posteriormente, as imagens binárias são detectadas e comparadas com os marcadores conhecidos pelo sistema (Esquema 1) (SANTEE; GOMES, 2010).



Esquema 1 – Funcionamento de uma aplicação com RA

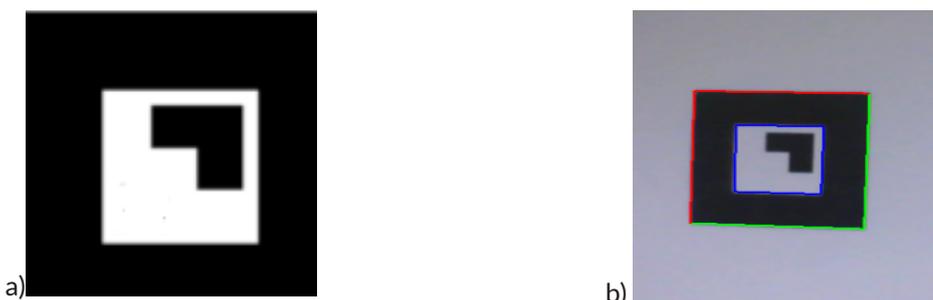


Fonte: Santin e Kirner (2007).

Caso haja a identidade entre os supostos marcadores e os conhecidos pelo sistema, a aplicação considera que encontrou o marcador desejado para a imagem. A próxima fase, consiste na obtenção da posição do marcador, para que seja possível desenhar o objeto na forma tridimensional sobrepondo o marcador (SANTIN; KIRNER, 2007). As bibliotecas utilizadas para desenvolvimento foram o ARToolKit e JSARToolKit, que utilizam uma câmera e ao apontá-la para o horizonte, no visor é exibida a imagem sobreposta (RIBEIRO, 2011).

No livro interativo, GEOOK, com o uso de RA é possível pela identificação de características dos marcadores (Figura 1a e 1b), estimar sua posição, o que possibilita desenvolver aplicações que necessitem conhecer a orientação dos elementos ou ações reais. (SANTIN; KIRNER, 2007).

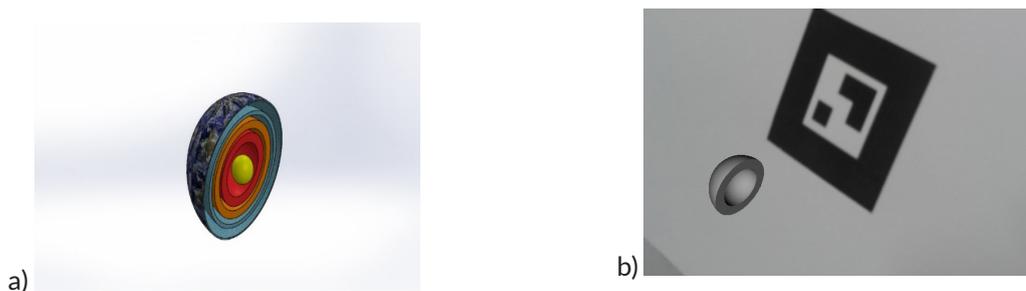
Figura 1 – Marcador RA e Geração do padrão



Fonte: os autores.

Para o desenvolvimento dos objetos tridimensionais utilizou-se a ferramenta de modelagem tridimensional, conforme Figura 2 - a, Figura 2 - b, estão apresentadas a montagem das camadas da terra.

Figura 2 - a) Objetos tridimensionais camadas da terra; b) Geração de RA através de marcador



Fonte: os autores.

Os testes foram realizados com duas turmas do Ensino Fundamental da Escola Estadual Alberico Azevedo dos 5º e 6º anos envolvendo alunos da faixa etária de 11 e 12 anos de idade e professores. Consistiu na apresentação do livro interativo GEOOK bem como a demonstração de suas respectivas ferramentas e funcionalidades.

Segundo uma professora das turmas, o uso da tecnologia sempre é bem-vindo em sala de aula e complementou que como os alunos já nasceram na era da tecnologia, quanto mais ela estiver inserida no contexto escolar, mais contribuirá para o aprendizado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro interativo, que tem como principal função facilitar a educação no Ensino Fundamental em todas as disciplinas, este destacou-se por ser lúdico e adaptável, além de educativo. Os resultados dos testes demonstram que o sistema é funcional e de fácil utilização. Foi possível efetuar a integração entre tecnologia educação usufruindo os recursos da RA sem deixar de lado o conteúdo tradicional. Com 98% de aceitação por parte dos alunos. Cerca de 63% acreditam que tal tecnologia pode ser de grande valia em sala de aula.

REFERÊNCIAS

RIBEIRO, Marcos Wagner S.; ZORZAL, Ezequiel Roberto. Realidade Virtual e Aumentada: Aplicações e Tendências. In: SIMPÓSIO DE REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA, 13., 2011, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: Sociedade Brasileira de Computação, 2011. 151 p. Disponível em: http://www.de.ufpb.br/~labteve/publi/2011_svrps.pdf. Acesso em: 4 jun. 2017.

SANTEE, Nellie Rego; GOMES, Suely Henrique de Aquino. **Realidade Aumentada: Origem, Funcionamento e Usos**. 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/42151853/Realidade-Aumentada-Origem-Funcionamento-e-Usos-Nellie-Santee-Suely-Gomes>. Acesso em: 13 maio 2016.

SANTIN, Rafael; KIRNER, Claudio. **ARToolKit: Biblioteca para Desenvolvimento de Aplicações de Realidade Aumentada**. Disponível em: <http://www.ckirner.com/download/capitulos/Cap-5-ARToolKit-LivroTecno.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2016.

LIBRÁTICA: WEBAPP AMBIENTE LÚDICO PARA AUXILIAR NO APRENDIZADO DA MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS SURDAS

ALVES, Roberson Junior Fernandes (Unoesc) roberson.alves@unoesc.edu.br

NADIN, Leonardo (Unoesc) nadin.leonardo@gmail.com

PETRY, Franciele Carla (Unoesc) franpetry@gmail.com

TENUTTI, Felipe (Unoesc) tenutti.t@hotmail.com

Eixo temático 7: O uso das tecnologias na educação

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O projeto Libratica criou e disponibilizou uma ferramenta on-line que serve de auxílio no processo de aprendizagem dos princípios básicos da matemática para crianças surdas.

Palavras-chave: Libras. Lúdica. Ferramenta.

1 INTRODUÇÃO

O projeto Libratica tornou-se real baseando-se na tese Arquitetura Pedagógica Computacional para Interações Intelectuais entre Crianças Surdas e Pais não-surdos em Libras e Português escrita por Guimarães (2013). Por meio dela, foi possível criar e disponibilizar uma ferramenta on-line que serve de auxílio no processo de aprendizagem dos princípios básicos da matemática para crianças surdas, tendo como principal característica a resolução de problemas matemáticos recorrentes no dia-a-dia de uma criança.

A ferramenta faz uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, pensando-se nos não-surdos foi inteiramente construída em conjunto com a Língua Portuguesa, facilitando assim uma interação mais aprofundada de todos que não possuem domínio completo de Libras. Essa interação pode ser feita tanto auxiliando a criança na resolução de problemas como também por meio de um ambiente dedicado ao acompanhamento do processo de aprendizado. Levando em conta que o usuário alvo do projeto é a criança, a ferramenta foi criada de forma lúdica, incentivando assim quem a usa a aprender enquanto se diverte.

É fato conhecido que jogos são uma ótima forma de passar o tempo, mas é preciso entender também que, quando bem utilizados e manipulados, tornam-se uma ferramenta poderosa de aprendizado.

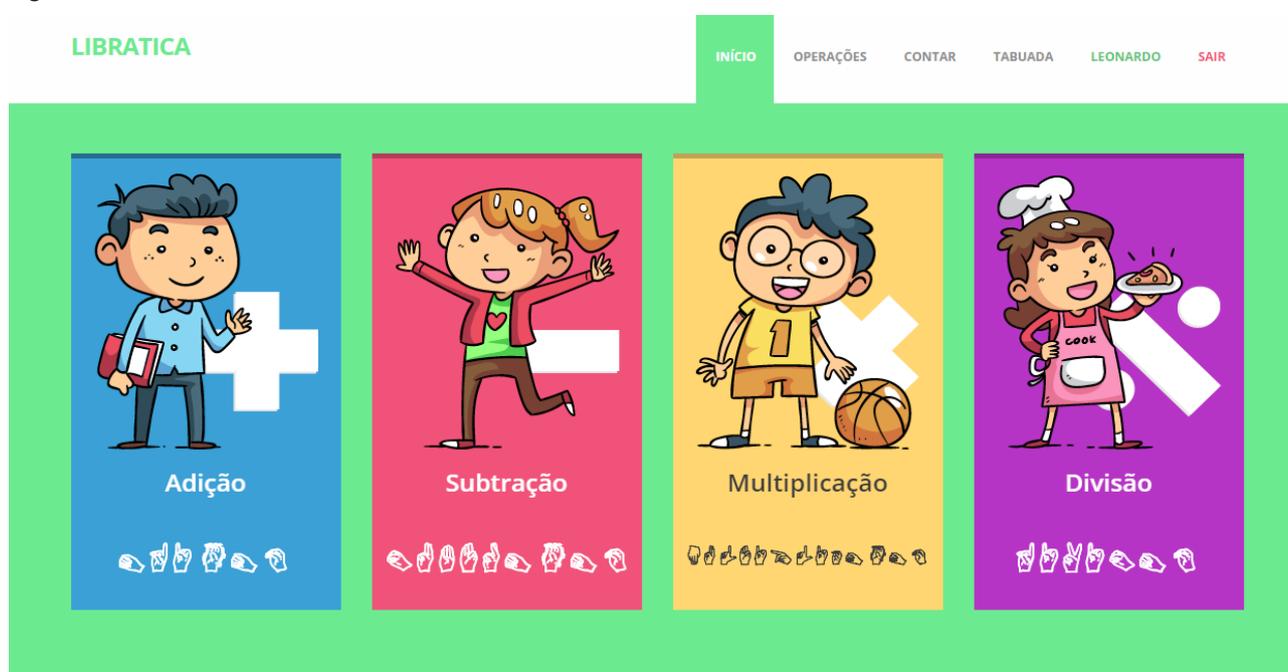


2 DESENVOLVIMENTO

As funcionalidades presentes no software Libratuca seguem os casos de uso determinados no Diagrama 1. Primeiramente é apresentada ao usuário a tela de login que deve informar o e-mail e senha para prosseguir a tela inicial. No caso dos usuários que ainda não estiver registrado o mesmo deve entrar na tela de registro e informar os dados básicos.

Consequente a validação dos dados de login informados pelo usuário é apresentada a tela inicial com as principais funções disponibilizadas no software. Sendo elas as quatro operações básicas da matemática: adição, subtração, divisão e multiplicação, além da possibilidade do usuário consultar pela tabuada do 1 ao 10 e a contagem de 1 a 100 em libras.

Figura 1 – Tela inicial do Libratuca



Fonte: os autores.

Em cada tela que o usuário acessa para fazer uma das quatro operações disponibilizou-se os três números que envolvem a operação em figuras, numeral e na linguagem libras. São disponibilizados cinco botões para que o usuário informe o resultado e posteriormente envie o resultado que ele acha condizente com a operação para validação. Ao enviar o resultado o software faz a validação do resultado e apresenta o resultado positivo ou negativo.

Como o software será usado para fins educacionais foi desenvolvida uma área específica para o aluno ou o seu responsável acompanhar o desempenho em cada operação. Este elemento compreende a parte de feedback, um dos principais aspectos relacionados a gamificação.

Depois de realizados os testes e a implantação o software foi disponibilizado gratuitamente para a instituição por tempo indeterminado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 5 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 5 mar. 2017.

CARZOLA, Irene Mauricio (org.). **Metodologia do ensino da matemática**. Ilhéus: Editus, 2012. 175 p. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/fundamento-metodologia-matematica/modulo-matematica.pdf>. Acesso em: 6 maio 2017.

GRANDO, Regina Célia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 239 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Matematica/tese_grando.pdf. Acesso em: 7 maio 2017.

GUIMARÃES, Cayley. **Arquitetura pedagógica computacional para interações intelectuais entre crianças surdas e pais não-surdos em libras e português**. 163 p. Tese (Doutorado em Informática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação de surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

LOMBATO, Maria José Silva; NORONHA, Claudianny Amorin. O aluno surdo e o ensino da Matemática: Desafios e Perspectivas na escola regular de ensino em Natal, RN. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA, 5., 2013, Canoas. **Anais** [...]. Canoas: ULBRA, 2012. Disponível em: <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/815/69>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SOUZA, Maria Clara de Melo Magalhães. **Dificuldades no ensino da matemática para surdos**. 2009. 12 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22009/MariaClaradeMeloMagalhaesSouza.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** O que o surdo e sua língua(gem) de sinais têm a dizer à Linguística e à Educação. 1996. 360 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 565-575, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 abr. 2017.



MYDAPTIVE: PLATAFORMA PARA AVALIAÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS, COMO SUPORTE AO ENSINO ADAPTATIVO

ALVES, Roberson Junior Fernandes (Unoesc) roberson.alves@unoesc.edu.br

ALTHAUS, Maluane (Unoesc) maluanesmo@hotmail.com

PETRY, Franciele Carla (Unoesc) franciele.petry@unoesc.edu.br

Eixo temático 7: O uso das tecnologias na educação

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Apresenta-se o desenvolvimento do sistema MyDaptive, que consiste em uma aplicação baseada na integração de ferramentas de *Big Data* para extrair dados das redes sociais para identificação do perfil dos estudantes como suporte ao ensino adaptativo.

Palavras-chave: Realidade Aumentada. Livro Interativo. GEOOK.

1 INTRODUÇÃO

O ensino adaptativo vem para sanar a necessidade de personalizar o aprendizado, de forma que este seja adequado à realidade do aluno e a grande diversidade e dimensionalidade de conteúdos disponíveis. Por meio de sistemas computacionais é possível montar um ambiente de ensino que auxilie o aluno, considerando a sua habilidade para tal matéria, analisando seus interesses e as suas dificuldades, melhorando o processo de aprendizagem de forma significativa. Dessa forma, foi desenvolvida uma plataforma WEB baseada na integração de ferramentas de Big Data.

Siqueira e Silva (2015) complementam que o conhecimento possibilita que as instituições de ensino melhorem seus modelos de gestão de ensino-aprendizagem, de avaliação, e que construam novas práticas de ensino nas quais os gestores discutam as políticas educacionais existentes.

2 DESENVOLVIMENTO

Com o auxílio de uma professora Mestre em Educação, foi possível analisar de que maneira o conceito das Inteligências Múltiplas poderia ser utilizado a fim de qualificar os dados extraídos. As características e as formas de como qualificá-las foram baseadas na cartilha Múltiplas Inteligências na Prática Escolar (GARDNER, 1995).

No Pentaho, as extrações foram feitas de forma individual para cada rede social através de um ETL (Extract, Transformation and Load) que consiste nos passos de extração de fontes externas,

transformação para atender as necessidades de negócio e carga dos dados para dentro do sistema (Diagrama 1).

Diagrama 1 - Extração de dados do Facebook com o Pentaho Data Integration



Fonte: os autores.

Na tela principal do sistema é exibido o dashboard (Tela 1), onde são quantificados os dados extraídos de cada rede social, bem como a quantidade de professores e estudantes cadastrados.

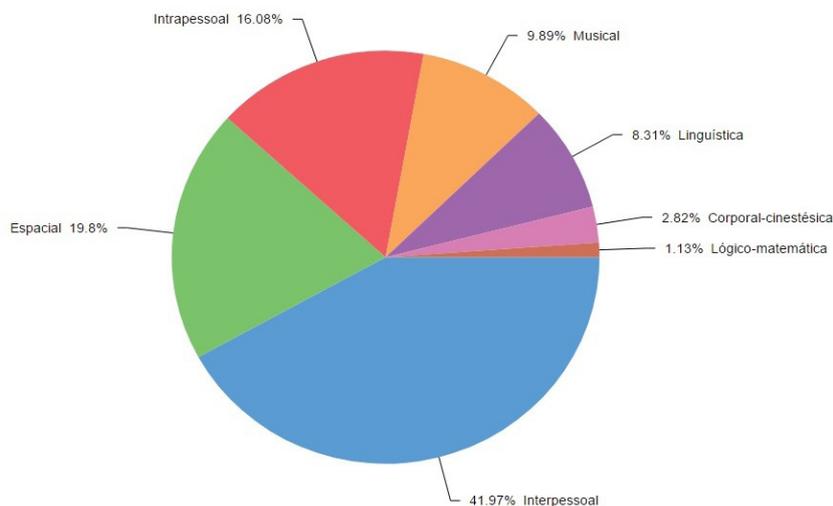
Tela 1 - Dashboard do MyDaptive



Fonte: os autores.

O Gráfico 1 apresenta a análise realizada com os dados dos acadêmicos do curso de pedagogia. As inteligências que mais obtiveram pontuação foram: Interpessoal, Espacial, Intrapessoal e Linguística, que possuem características pertinentes a profissionais da área, como facilidade no relacionamento e gosto por leitura e escrita.

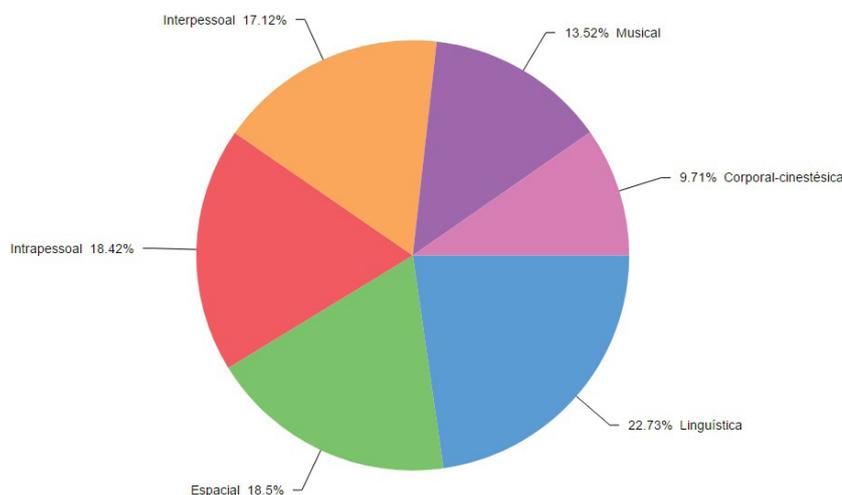
Gráfico 1 - Gráfico de análise do curso de pedagogia



Fonte: os autores.

Já nos testes realizados com acadêmicas de ciência da computação, as inteligências que mais predominaram foram: Linguística, Espacial, Intrapessoal e Interpessoal, conforme Gráfico 2. Neste caso, os perfis traçados através das análises se mostram menos homogêneos, porém nos feedbacks realizados, todas as análises ficaram dentro do esperado.

Gráfico 2 – Análise do curso de Ciência da Computação



Fonte: os autores.

Dessa forma, o desenvolvimento da aplicação mostrou-se promissor, uma vez que está sendo possível utilizar uma ferramenta gratuita para extração de dados das redes sociais de um usuário e qualificar tais dados a partir de gráficos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento do perfil do estudante melhora a qualidade do ensino. Uma vez que o professor conhece a personalidade e as preferências do aluno, pode decidir com mais certeza quais conteúdos devem ser abordados, planejar as aulas com mais qualidade, focando no que o aluno gosta. O processo de ensino e aprendizagem torna-se mais eficaz e atrativo, tornando a sala de aula em um ambiente agradável e estimulante, onde o professor conhece o aluno e, portanto, como interagir com ele, e o aluno sente-se de fato compreendido.

REFERÊNCIAS

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SIQUEIRA, Ayslan H. S.; SILVA, Fernando Selleri. **A Utilização do Conceito de Big Data no Âmbito Educacional**. 2015. Disponível em: http://cati.agendabarra.net/wp-content/uploads/2016/01/4_151045_1_resu.pdf. Acesso em: 2 maio 2016.

PROINFO E O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NA CULTURA DIGITAL: INICIATIVAS DE POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BORGES, Adilson de Souza (UFFS) adilsonsb@hotmail.com

LÓDI, Emeline Dias (UFFS) emelinedias@hotmail.com

ZATTI, Tanara Terezinha Fogaça (UFFS) tanaratf@hotmail.com

Eixo temático 7: O uso das tecnologias na educação

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre as iniciativas mais recentes de políticas públicas educacionais para a introdução das tecnologias digitais no contexto escolar e na formação de professores, especialmente através do programa PROINFO e seus desdobramentos, tais como: o PROINFO Integrado e o curso de Especialização na Cultura Digital.

Palavras-chave: Cultura digital. Formação de professores. PROINFO.

1 INTRODUÇÃO

É notório que as tecnologias digitais são protagonistas no cotidiano da sociedade atual e que estamos vivendo uma Revolução Digital (GABRIEL, 2013).

Nesta perspectiva, é possível observar que algumas ações, sobretudo através do PROINFO vem sendo desenvolvidas por parte do Ministério da Educação demonstrando reconhecer a necessidade de investimentos em recursos tecnológicos para as escolas, bem como na formação de professores.

Este trabalho se propõe a refletir sobre a importância destas ações através do PROINFO.

2 PROINFO

O PROINFO é um programa educacional que foi criado pela portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), com o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias na rede pública brasileira. Este programa distribui computadores para as escolas brasileiras e oportuniza o desenvolvimento do conhecimento tecnológico e de novas práticas pedagógicas, especialmente através de cursos de formação continuada como o de “Especialização na Cultura Digital”.

Em Santa Catarina, no ano de 2014, foram oferecidas aproximadamente 800 vagas para os professores das redes públicas de educação em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com carga horária de 360 horas. A formação esteve estruturada por algumas disciplinas que tiveram como objetivo proporcionar um entendimento do significado de aprender na cultura digital,



de compreender como as tecnologias poderiam auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem, analisar atividades e situações educacionais, reconstruir situações de aprendizagem com características da cultura digital, refletir sobre os processos de aprender e ensinar na cultura digital, etc, tendo em vista a mediação que as tecnologias farão “entre professores, alunos e conteúdos” (KENSKI, 2012, p. 19).

Essa formação oportunizou diversos estudos teóricos assim como o desenvolvimento de diferentes atividades práticas. Do mesmo modo, propiciou a construção de uma prática reflexiva pautada nos estudos sobre educação, currículo, formação e tecnologias. Enfim, se diferenciando de grande parte das atividades formativas que se caracterizam pelo predomínio do “esvaziamento teórico” (MARTINS, 2010).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a “educação é prática histórico-social, cujo norteamento não se fará de maneira técnica” (LIMA, 2006), em outras palavras, a centralidade do ensino mediatizado pelas tecnologias deve estar sempre no aluno e no professor, objetivando o desenvolvimento humano crítico, contextualizado e emancipatório. Neste viés, observa-se que o programa PROINFO, através de atividades formativas e disponibilização de equipamentos tecnológicos, corrobora para o desenvolvimento desta prática centrada no aluno e no professor e, embora ainda aja uma grande demanda de escolas e profissionais que necessitam dos investimentos deste programa, vale a pena destacar que essas ações, sobretudo a formação de professores, são essenciais para a construção de novos conhecimentos e desenvolvimento de um processo de formação escolar mais significativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Curso de Especialização Educação na Cultura digital**. 2019. Disponível em: <http://educacaonaculturadigital.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 522**, de 9 de abril de 1997. Brasília, DF, 9 abr. 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

GABRIEL, M. **Educ@r a (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

LIMA, J. C. F (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz, 2006.

MARTINS, L. M; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

STORYFRIEND: FERRAMENTA WEB COM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PARA INTEGRAÇÃO ENTRE CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES

ALVES, Roberson Junior Fernandes (Unoesc) roberson.alves@unoesc.edu.br

LOVATTO LOPES, Maysa (Unoesc) maysalovatto@gmail.com

PETRY, Franciele (Unoesc) franpetry@gmail.com

Eixo temático 7: O uso das tecnologias na educação

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Este artigo descreve a ferramenta web StoryFriend, para criação de histórias em quadrinhos com o arrastar do mouse, e com descrições sendo na escrita de sinais Libras. Seu intuito é o de aprimorar a interação social entre crianças surdas e ouvintes.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos. Interação social. Escrita de sinais.

1 INTRODUÇÃO

Existe neste momento um sério problema de acessibilidade para com as pessoas surdas na sociedade, e elas recebem constante rejeição e pressão social, com sua melhor chance de inclusão sendo a de que aprendam a língua oral, como se tivessem a responsabilidade de sempre se adaptar para com a sociedade, e nunca o contrário. Ainda segundo Stumpf (2010), essa nova abordagem de ensino aumenta a compreensão de conceitos mais complexos, uma vez que incentiva a imaginação e a criatividade, estimulando o desenvolvimento de processos mentais superiores. As novas tecnologias deixam de ser um processo de ensino individualizado e passa a oferecer um ambiente de interações e socialização através de trabalhos coletivos, possibilitando a criação de grupos e de um conhecimento compartilhado.

A disponibilidade de uma ferramenta web com atividades pedagógicas utilizando a linguagem escrita de sinais vem justamente com o intuito de melhorar interação social escolar entre crianças surdas e não surdas, promovendo incentivo à acessibilidade e ao desenvolvimento criativo, empregando a tecnologia como ferramenta social.

O intuito deste artigo é apresentar o desenvolvimento de uma ferramenta web interativa que possibilita a criação de atividades pedagógicas como montagem e interpretação de histórias em quadrinhos, utilizando a linguagem escrita de sinais, permitindo assim a interação e aprendizado da linguagem entre crianças surdas e ouvintes. Estas atividades auxiliarão no desenvolvimento criativo e social, diminuindo a lacuna existente entre o mundo surdo e o ouvinte.



Após a criação das histórias, estas são salvas em uma galeria de quadrinhos com um nome escolhido pelo autor, e podem ser visualizadas posteriormente na galeria, assim como pode ser realizado o *download* dos quadrinhos em formato *pdf* para impressão.

4 RESULTADOS E CONCLUSÃO

A plataforma desenvolvida apresentou uma ótima receptividade durante os testes, e com suas telas simples e intuitivas, permitiu a facilidade da interação entre as crianças durante a execução das atividades.

A referência aos contos de fadas encontrada nas imagens foi também bem recebida, por ser próxima das histórias com que crianças normalmente têm contato, o que permitiu uma sensação de familiaridade no momento da construção de novas histórias.

A escolha de apenas quatro telas de quadrinhos se mostrou o ideal para as atividades, deixando o contexto sucinto, ao mesmo tempo que abre espaço para o desenvolver de uma história com começo, meio e fim.

A didática desejada foi obtida com sucesso com a junção da linguagem abstrata e simbólica próprias das imagens e com a descrição em Libras e em língua portuguesa, sendo possível transformar a atividade em um momento de diversão e aprendizado.

REFERÊNCIAS

EIJI, Hugo. **Comunidades Surdas**. Disponível em: <https://culturasurda.net/comunidades-surdas>. Acesso em: 4 maio 2018.

FREEPIK. **FreePik**. Disponível em: <https://br.freepik.com/>. Acesso em: 31 out. 2018.

GOLDFIELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus. 1997.

MOTA, P. R. **Inclusão: O sujeito surdo da sociedade Brasileira**. Campinas, 2014. Disponível em http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_14_11_2014_14_30_24_idinscrito_3102_fde1204a257fed075e3ed4c5f709b8ea.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de Surdos e Novas Tecnologias**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/educacaoDeSurdosENovasTecnologias/assets/719/TextoEduTecnologia1_Texto_base_Atualizado_1_.pdf. Acesso em: 27 maio 2018.

