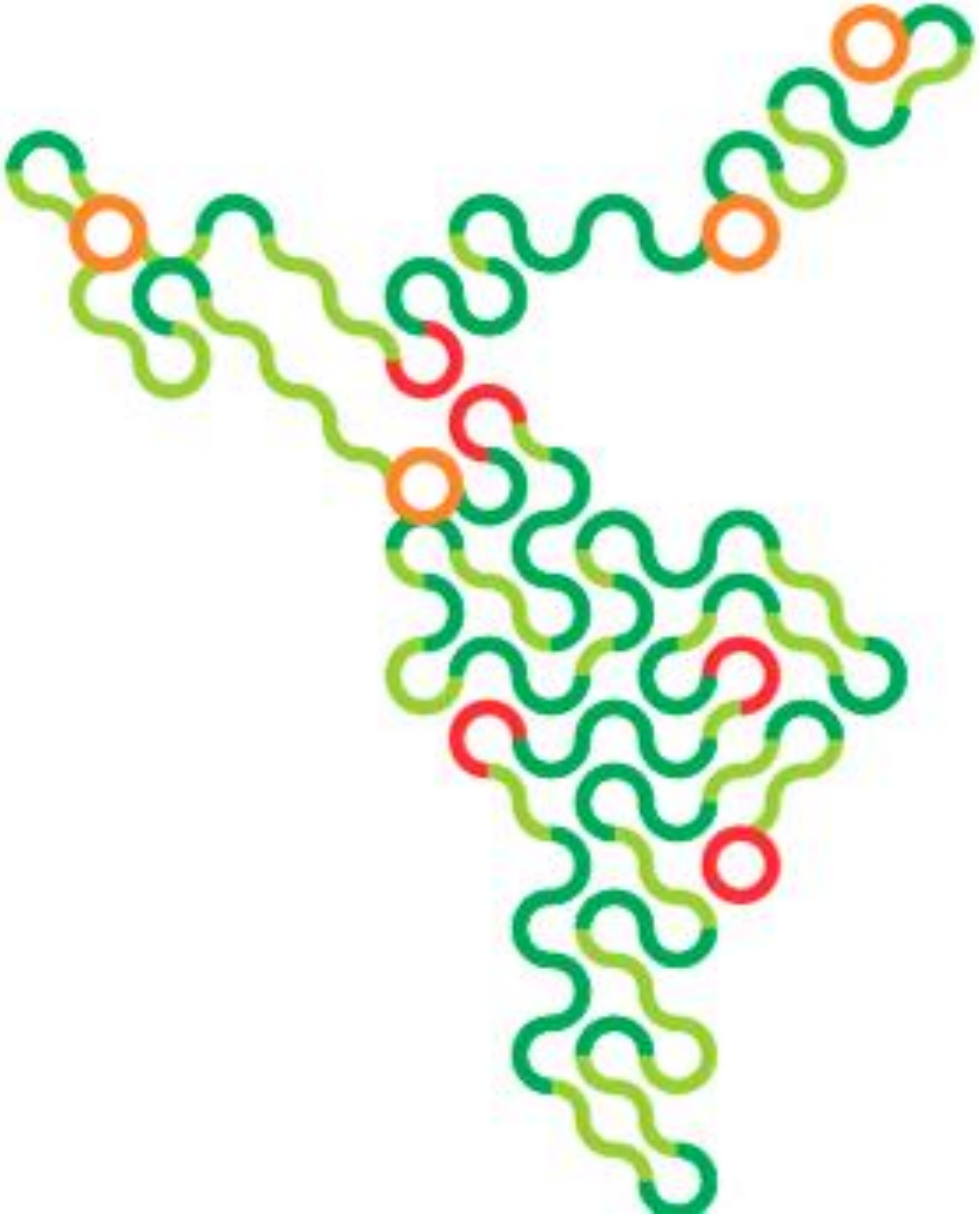

Anais do evento

II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NOS PAÍSES IBERO-AMERICANOS

V SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DO PIBID

18 a 20 de Maio de 2016

Criciúma/SC

APRESENTAÇÃO

O Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação, em sua segunda edição, pauta a temática Políticas de Formação nos Países Ibero-Americanos, e tem como objetivo mover discussões sobre as políticas de formação consolidadas nesses países. O Congresso é realizado nas dependências da UNESC, Criciúma, entre os dias 18, 19 e 20 de maio de 2016.

Em sua primeira edição, trouxe a temática "Perspectivas Contemporâneas", junto à qual obtivemos por volta de 700 inscritos, entre comunicações no interior de Grupos de Trabalho (GTs) e painéis, com mais de 30 (trinta) instituições participantes. Tivemos, também, em torno de 7 (sete) estados representados: Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Amazonas, Rio de Janeiro e Distrito Federal; além de participações internacionais da Espanha, Chile, Argentina, Peru e Suécia. As presenças da Capes e do MEC qualificaram o evento, viabilizado pela qualidade do debate promovido pelo Dr. Helder Eterno da Silveira, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, e pelo Dr. Dilvo Ristoff, Diretor de Políticas de Graduação do MEC. Por fim, a presença do Dr. Jorge Larrosa Bondía, da Espanha, e da Dra. Helena Costa Lopes de Freitas, da ANFOPE, foram pontos altos no evento. Enfim, essa primeira edição consolidou um evento que merece ser reeditado por sua importância na área da Educação.

O II Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Políticas de Formação nos Países Ibero-Americanos debate questões relativas às políticas de formação nos campos de atuação específicos, que envolvem as Humanidades, Ciências e Educação, promovendo a troca de saberes: práticas, vivências e metodologias. Nesse sentido, portanto, o Congresso tem como público alvo: professores e estudantes de pós-graduação e graduação dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, professores da Educação Básica e demais profissionais e pesquisadores na área das Humanidades, Ciências e Educação interessados pela temática. O evento, portanto, coloca em perspectiva um lugar para construção coletiva de conhecimentos, trabalhos colaborativos e parcerias interinstitucionais de modo a evidenciar a incessante busca pela consolidação do Ensino, Pesquisa e Extensão, da Educação e formação de professores, levando-se em consideração o que se tem produzido nos países ibero-americanos, para serem socializados, problematizados com vistas a encaminhamentos comuns.

Agradecemos a participação de todos (as).

Atenciosamente,

Comissão Organizadora

UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNAHCE - Unidade de Ciências, Humanidades e Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGCA - Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais

ORGANIZAÇÃO

MSc. Ana Lúcia Cardoso - Presidente

MSc. Carlos Arcangelo Schlickmann – Vice-presidente

Dra. Angela Cristina Di Palma Back – Comissão Científica e Divulgação

Dra. Patrícia de Aguiar Amaral – Comissão Científica

Dra. Viviane Kraieski de Assunção – Comissão Científica

MSc. Amalhene Baesso Redding – Comissão Cultural

Felipe Gomes Pais – Comissão Cultural

Eduardo Pionner Peixoto – Comissão Cultural

MSc. Daniela Arns Silveira – Comissão de Programação

MSc. Edison Uggioni – Comissão Financeira

MSc. Jeferson Luís de Azeredo – Comissão de Divulgação

MSc. Marcelo Feldhaus – Comissão de Estrutura e Apoio Logístico

Dra. Cibele Freitas – Comissão de Estrutura

Mestrando Leandro de Bona – Comissão de Estrutura

APOIADORES DO EVENTO

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **2**
ORGANIZAÇÃO **3**
APOIADORES DO EVENTO **3**
A ARTE E SUAS RELAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE **36**
37 - ENTRE O PASSADO E O PRESENTE: CORPOS QUE DIVERGEM
OLIVEIRA, K. A. M., COSTA, M. P. S. 37
44 - DESIGN EM MOVIMENTO - MECANISMO DE TECNOLOGIA CINÉTICA THEO JANSEN
STEIL, M. B., QUADROS, S. S., GAYO, J. 39
47 - A MISE-EN-SCÈNE NO CINEMA DOS ANOS 60 E SUA RELAÇÃO COM A VITRINE DE MODA
PESCADOR, L. D. 42
70 - REVELANDO CORPOS, SENSIBILIDADE E SENSAÇÃO
OLIVEIRA, K. A. M., AGUIAR, T. Q. 45
76 - UMA DANÇA CONTEMPORÂNEA E UM CORPO CONTEMPORÂNEO: POSSÍVEIS DIÁLOGOS
MOYA, L. F. 47
84 - HISTÓRIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO NO CINEMA DE BERNARDO BERTOLUCC
LOPES, J. M. 50
85 - ARTE: COMO O ALUNO DE EJA VÊ ESSA DISCIPLINA
ANDRADE, V. A. 52
89 - CULTURA VISUAL E IDENTIDADE: UM MUNDO DE POSSIBILIDADES NOS LIVROS DIDÁTICOS: A PERSONAGEM MAFALDA
DUARTE, I. C. M. 55
137 - FESTIVAL DE DANÇA: UNIVERSIDADE E COMUNIDADE EM DIÁLOGO COM A CULTURA
REDDIG, A. B., CANDIOTTO, V. M., FLOR, M. S. 58
161 - MODA - CRIATIVIDADE E HISTÓRIA SOB UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA NO COLÉGIO ESTADUAL THALES DE AZEVEDO
CARVALHO, L. N. 60
203 - O ENSINO DE TEATRO NO IFMA-CAMPUS AÇAILÂNDIA: UM DISCURSO CONTEMPORÂNEO
SILVA, F. F., SILVA, M. K. A., SOARES, R. 62
260 - ZUMBIS EM MARCHA: REVOLUÇÃO ESTÉTICA
MARQUES, J. S. 65
286 - PERFORMANCE REGURGITAR O CONSUMISMO
SOARES, J. C. G., RABELO, T. S., OLIVEIRA, K. A. M. 67
310 - SLICING COLORS, ENGANANDO A VISÃO
MACHADO, F., OLIVEIRA, K. A. M. 69
329 - OLHARES SOBRE A CIDADE - DEIXANDO MARCAS EM MOSAICO
MEDEIROS, R. M., SILVA, S. M. M. 71
338 - A CONFIGURAÇÃO DO GÊNERO CÔMICO
CARLI, E. 73

414 - INSTANTES DA EXPERIÊNCIA:ATRAVESSAMENTOS NA ARTE CONTEMPORÂNEA

HONORATO, A. R. S. 76

424 - POTÊNCIA, ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

MWEWA, C. M., TEIXEIRA, I. C. 79

431 - QUADRINHUS NO CAMPUS

HONORATO, S., CICHELA, A. F. 81

436 - POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE A MATEMÁTICA E A ARTE: UMA EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

GROFF, I. M., ALMEIDA, I. A. T. 83

486 - ARTE NA ESCOLA POLO UNESC: PESQUISA SOBRE AS SITUAÇÕES DIDÁTICAS DOS PROFESSORES DE ARTES EM REDE

SILVA, S. M. M. 86

510 - "A GENTE APRENDEU MAIS SOBRE A CULTURA AFRO-BRASILEIRA, PROFESSORA!": UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID DE ARTES VISUAIS

SOARES, L. R., SILVA, K. R. F., CAMILO, L. M. E., EUFRASIO, J. N. 88

551 - CINEMA NA ESCOLA - RESSONÂNCIAS E PROVOCAÇÕES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E ARTES VISUAIS

SEVERO, B. A., OLIVEIRA, V. M. F., PUJOL, M. S., SILVA, M. 90

554 - A COMMEDIA DELL´ARTE COMO MÉTODO DE PREPARAÇÃO DO ATOR CONTEMPORÂNEO

MANOEL, P. S. 93

571 - O QUE TEM DE VISUAL NA DANÇA E NA MÚSICA? RELATO DE EXPERIÊNCIA COM OS BOLSISTAS DO PIBID DE ARTES VISUAIS UNESC E OS ALUNOS DA E.M.E.I.E.F. OSWALDO HÜLSE

PAVAN, K. N. 96

584 - A CONTRIBUIÇÃO DOS PROJETOS DE EXTENSÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES

BRIGIDO, S. S., EUFRASIO, J. N., BAUMER, É. R. 98

617 - MUSEUS, CORPO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPOSIÇÃO “MUSEUS EM MOVIMENTO: RIZOMAS"

FELDHAUS, M. 100

618 - CINEMA NA ESCOLA: APROPRIAÇÃO E PRODUÇÃO DO GÊNERO DOCUMENTÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

HONORATO, I. S., SILVA, S. M. M. 103

A LITERATURA NA ESCOLA 106

125 - UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA: ESCOLA, SACRALIDADE E PROFANAÇÃO

DIAS, L. B., CABRAL, G. S. 107

131 - REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS DA ESCOLA: UM “CAMPO DE JOGO” E UM “QUARTINHO VERMELHO

CECHINEL, A., FERRAZ, D. R. 110

214 - A TEORIA DA LITERATURA NA SALA DE AULA

PENHA, G. M. L. B. 113

227 - POESIA TODO DIA

NEITZKE, P. I. G., QUADROS, D. P. 115

279 - PIBID: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O TRABALHO COM A OBRA “VIDAS SECAS” EM SALA DE AULA

FERRAZ, D. R., GOMES, J., JESUS, T. D., PACHECO, C. L., SILVA, P. F., SILVA, N. B. S. 117

457 - LITERATURA VIVA: EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA NO ÂMBITO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

VIEIRA, N. J., RABELLO, P. V., CSUNDERLICK, S., LUCIANO, H. M., VERDIERI, G. G., ZARDIN, V. 119

478 - FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E O PIBID PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

SELL, F. S. F., UNGLAUB, T. R. R. 121

520 - LITERATURA E PINTURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BRASIL E PORTUGAL: ESTUDO DE AMOSTRAGEM APÓS AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES

FRITZEN, C. 124

526 - A CRIANÇA, O PODER E O CASTIGO: A PEDAGOGIA PUNITIVA NA OBRA MEMÓRIAS DE UM SARGENTO DE MILÍCIAS

PLACIDO, J. W. 126

539 - MONTEIRO LOBATO E A LITERATURA NA ESCOLA

SANTOS, C., GALIAZZI, E., CAMERINI, N. C. 129

621 - SIMÕES LOPES NETO E A GAUCHESCA UNIVERSAL

FREITAS, C. B. F., SILVA, Â. M. G. S. 132

ARQUEOLOGIA E GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO 135

35 - CATÁLOGO DE VASILHAS ARQUEOLÓGICAS GUARANIS DEPOSITADAS EM ACERVO

SOARES, A. L. R., KLAMT, S. C. 136

101 - A GEOPOLÍTICA DO CONTESTADO: GESTÃO TERRITORIAL, HEGEMONIA, ABUSOS E PODER NO SUL DO BRASIL

MATIAS, C. P. P. 139

143 - ECOLOGIA HISTÓRICA GUARANI: O MANEJO DA FLORESTA COMO GESTÃO TERRITORIAL NO LITORAL SUL DE SANTA CATARINA, BRASIL

SANTOS, M. C. P., NOELLI, F. S., ZOCCHE, J. J., PEREIRA, G. S., PAVEI, D. D., CAMPOS, J. B. 142

151 - AS DISPUTAS NO ESPAÇO PLATINO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O FORTE DE SÃO MIGUEL

AMAYA, P. F. 145

166 - O VALE DO RIO JAURU, MT: O ESTUDO DE UMA FRONTEIRA CULTURAL

PESTANA, M. B., CAMPOS, J. B. 148

412 - TECNOLOGIA RUPESTRE: UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA PARA O ESTUDO DA ARTE RUPESTRE DO ARCO MEDITERRÂNICO DA PENÍNSULA IBÉRICA

ROSA, N. S., VIÑAS, R. 151

443 - VESTÍGIOS NA PAISAGEM: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ESTUDOS ARQUEOLÓGICOS EM EMPREENDIMENTOS LINEARES

ROSA, N. S., COSTA, J. G., PAGANI, H. B., DAGOSTIM, S. A. P., ROSA, R. C., SANTOS, J., CAMPOS, J. B. 154

453 - ESTRATÉGIAS DE OCUPAÇÃO DO LITORAL MERIDIONAL DO RIO GRANDE DO SUL POR GRUPOS CONSTRUTORES DE CERRITOS

QUINTANA, V. B. 157

533 - COLEÇÃO PEDRO AUGUSTO MENTZ RIBEIRO: O PRÉ-INVENTÁRIO E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

ESCOVAL, I. R., REICHERT, I. C. 161

568 - LA EVOLUCIÓN DE UN CENTRO DE PRODUCCIÓN ARTESANAL EN LA SIERRA ECUATORIANA DURANTE EL PERIODO FORMATIVO TARDÍO (800 - 400 CAL A.C.): EL CASO DE LAS ORQUÍDEAS, IMBABURA

DYRDAHL, E., PUENTE, C. E. M., ROSA, N. S. 163

579 - AS OCUPAÇÕES PALEOINDÍGENAS NO OESTE DO RIO GRANDE DO SUL: ANTECEDENTES DE PESQUISAS E AS NOVAS PERSPECTIVAS DE ESTUDO

VIDAL, V. P., ROSA, N. S. 166

580 - ARQUEOLOGIA NA REGIÃO CENTRAL DO RIO GRANDE DO SUL, BRASIL

ZUSE, S., SANTI, J. R., ROSA, N. S. 168

CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 172

19 - FORMANDO O DOCENTE: PROFISSIONAIS LIBERAIS E SUA CONSTRUÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS

CLASEN, J. H. L., OLIVEIRA, L. E. 173

27 - PROGRAMA DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: TESES E DISSERTAÇÕES EM ANÁLISE

GOES, G. T. 176

60 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE QUALIDADE SOCIAL

SOBRINHA, D. E. N. 178

73 - O PROINFANTIL E O CICLO DE POLÍTICAS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

CAMPOS, M. I. F., VASCONCELLOS, V. M. R. 181

77 - O ESPAÇO DO LÚDICO, DO JOGO E DA DANÇA NA ESCOLA, UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

MOYA, L. F., WALTER, F. 183

86 - PRATICANDO A DOCÊNCIA REFLEXIVA E A FORMAÇÃO CRÍTICA NA UNIVERSIDADE

OLIVEIRA, L. K. S., BESERRA, B. L. R. 187

87 - A(S) JUVENTUDE(S) NO PROGRAMA “FORMAÇÃO DE SI”

PEPE, C. M., SANTOS, M. C., SANTOS, P. G. 190

90 - A EDUCAÇÃO SEXUAL NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SILVA, R. G., CAMARGO, G. 193

105 - PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE EN FACULTAD DE QUÍMICA

MÉNDEZ, S., AYÁN, M. N. R., AMAYA, A. 196

113 - FORMAÇÃO CONTINUADA: IDENTIDADES, DISCURSOS E DIALOGISMO

MONTEIRO, F. I. 198

129 - AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ NA MODALIDADE DE SEMANAS PEDAGÓGICAS - 2007-2014

BRANDALISE, M. Â. T., JUSTUS, M. B. 201

171 - TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS E LIMITES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

KOCHHANN, A. 205

179 - O SENTIDO DADO A PESQUISA, NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFMA

MOURA, K. M. P. 209

182 - GRUPO DE ESTUDOS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INTERDISCIPLINARIDADE: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ROCHA, V. A. S., KOCHHANN, A., FELICIANO, A. C., JOSÉ, P. R. C., SANTOS, D. C., TEIXEIRA, N. R. 211

231 - LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE NIVEL SUPERIOR: ATRAVESANDO FRONTERAS

CLAUDIA, C. F. 214

251 - REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA MODALIDADE EAD

TISCOSKI, L. A., BITTENCOURT, R. L. 217

259 - ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

MUNARI, A. B., FIEGENBAUM, I., BITTENCOURT, R. L. 220

261 - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA USO DAS TECNOLOGIAS: A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO TECNOLÓGICO EXPRESSO NO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

COLLING, J., MACIEL, M., MARTINS JUNIOR, L., MUELLER, S., ZANATTA, L. A. A. 223

267 - A BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

CAMARGO, G. 226

272 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DITADURA MILITAR BRASILEIRA: ENTRE O GIZ E O CHUMBO

MACIEL, M., COLLING, J., MARTINS JUNIOR, L., PAIM, R. O. 229

276 - FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O FORTALECIMENTO DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E PROFESSORES E CONSELHOS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO DO SUL

STUPP, M. L., FONTANIVE, D. Z. 232

297 - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE DOCENTES: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA VISÃO DOS PROFESSORES SUPERVISORES DO PROJETO DE ARTES VISUAIS

FELDHAUS, M., SANTOS, S. R. 235

318 - ESTADO, EDUCAÇÃO ESCOLAR E CURRÍCULO: EM DEFESA DA PRÁXIS TRANSFORMADORA

DUARTE, B. S., PLATT, A. D. 238

339 - LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOVOS PERCURSOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

GOMES, D. A., VIZOLLI, I., SANTOS, J. S., ALMEIDA, N. M. C. B., CARRIJO, W. B. M. 241

341 - PERCEPÇAO DOS ESTUDANTES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO DO CURSO

STUPP, M. L. 244

375 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: VIVÊNCIAS TRANSFORMADORAS DA REALIDADE LOCAL

SILVA, V., ANDREOLI, V. M., GONÇALVES, M. B., DAHMER, G. W. 246

392 - MULTICULTURALISMO: OLHARES NECESSÁRIOS AOS TERRITÓRIOS E PROBLEMATIZAÇÕES DA CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM

ANDRADE, I. C. F., MAURICIO, W. P. D. 249

415 - FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO EM HORÁRIO COLETIVO ATRAVÉS DO PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO DESENVOLVIDO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

FREITAS, M. I. 252

417 - A VIOLÊNCIA VIVIDA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA: VOZES DA MEMÓRIA A SERVIÇO DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

SILVA, A. G., SILVA, M., DINIZ, J. E. 259

429 - ESTRATÉGIAS DE AÇÃO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL PARA ATRAIR FAMILIARES NO CONTEXTO DA ESCOLA

LUCION, C. S., SILVA, R., BERTI, V. A. 262

430 - A POLÍTICA DE COMPARTILHAMENTO DE CUSTOS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA

VOOS, J. B. A. 265

463 - PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE POÇOS DE CALDAS (PAPIN): AÇÃO DE INSERÇÃO DOCENTE

CHAVES, A. M. B. M., PAMPLIN, R. C. O., INCROCCI, L. M. M. C. 268

473 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS ENTRE AS REDES DE ENSINO DE BLUMENAU, GASPAR E TIMBÓ

GENSKE, S., CERUTTI, A. P., RAUSCH, R. B. 270

483 - O INÍCIO DA DOCÊNCIA: PESQUISAS REALIZADAS POR AUTORES BRASILEIROS (2001-2014) E PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL EM ÂMBITO INTERNACIONAL

CHAVES, A. M. B. M., CHAMLIAN, H. C. 273

490 - DO CORDÃO AO CORDEL: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM PROJETO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

BITTENCOURT, R. L., FIGUEIREDO, L. R., SALA, G. S., SAVI, A., JACINTO, J. P. 276

503 - A NOÇÃO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ABORDADO NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SANTA CATARINA

VITÓRIO, V., CARDOSO, A. L., EUZÉBIO, C. A., SILVANO, S., GONÇALVES, S. R. S., NEVES, G. N. 279

575 - ABORDAGENS DE ENSINO NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC

CUNHA, Y. M., BATISTA, K. M., BITTENCOURT, R. L. 281

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE 284

69 - COMPOSTEIRA PORTÁTIL DE RESÍDUOS ORGÂNICOS COMO INSTRUMENTO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

ROSSA, Ü. B., CAETANO, C. M., WESTPHALEN, D. J. 285

94 - PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO COM O TEMA GERADOR SOLOS, PARA PROMOÇÃO DE CORRELAÇÕES DE CONTEÚDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

RIBEIRO, T., ROSSA, Ü. B., CALOCCI, P. C. 287

95 - SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL PARA O ENSINO DE BOTÂNICA NO PARQUE ECOLÓGICO MUNICIPAL DE SÃO FRANCISCO DO SUL/SC

RIBEIRO, T., ROSSA, Ü. B., CALOCCI, P. C. 289

97 - BIODECOMPOSITOR DE BAIXO CUSTO COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO SÓCIOAMBIENTAL ASSOCIADO AO ENSINO AGROTÉCNICO

PROENÇA, F. M. N., ROSSA, Ü. B. 291

126 - PROTÓTIPO DE CARNEIRO HIDRÁULICO: ELEMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA

TONI, S., ROSSA, Ü. B., VIEIRA, R. S., KONKEL, A. L. H., KONKEL, R. 293

128 - FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DIDATICA DE INFILTRÔMETRO DE ANÉIS CONCÊNTRICOS PARA O ENSINO DA IRRIGAÇÃO E DRENAGEM

KONKEL, A. L. H., KONKEL, R., ROSSA, Ü. B., VIEIRA, R. S. 296

177 - RESGATE DE CONCEPÇÕES PARA EDUCAÇÃO ALIMENTAR EM ESCOLA, ATRAVES DO CULTIVO DE PLANTAS ALIMENTÍCIAS NÃO CONVENCIONAIS (PANC) NO PATIO ESCOLAR

UBER, F. O., CALOCCI, P. C., ROSSA, Ü. B. 299

183 - IMPORTÂNCIA DE UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, PARA FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM OFICINAS SOBRE O TEMA QUÍMICA DO SOLO

BRAGA, J. P., BRAGA, O. C., COSTA, T. V., ROSSA, Ü. B. 302

191 - O ESTUDO DA ADUBAÇÃO ORGÂNICA COMO PROPOSTA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERAÇÃO DE CONTEÚDOS: INTERVENÇÕES DO PIBID NO PÁTIO ESCOLAR

STINGHEN, T. F., BRAGA, J. P., CALOCCI, P. C., ROSSA, Ü. B. 305

216 - DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE NATAL/BRASIL E CIDADE DE AVEIRO/PORTUGAL

TEIXEIRA, R. L. P., NASCIMENTO, J. K. P. 308

225 - CRIANÇA NOTRE DAME CUIDA DO PLANETA

NEITZKE, P. I. G., JURY, A. P. G., FERRÃO, C. M., RIBAS, L. E. S. 311

228 - A PRODUÇÃO DE UM DISCURSO DE NATUREZA NO PAMPA SOB O OHAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

SCHLEE, R. L., HENNING, P. C. 313

271 - ENSINO DE CIÊNCIAS: CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PRUDÊNCIO, M. E. D., SILVA, J. P., DANIEL, R. B. 316

405 - A HORTA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE INTERVENÇÃO DOS ESTUDANTES NO AMBIENTE ESCOLAR.....

SANTOS JÚNIOR, R., CRUZ, I. S., MADEIRA, A. V. M. 319

452 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS REFLEXIVOS DE PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE O TEMA

MACHADO, G. E., BRANDÃO, J. B., MAZZARO, B. R. 322

529 - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS MORADORES DA ÁREA DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO CUBATÃO DO NORTE SOBRE O DESMATAMENTO DA MATA ATLÂNTICA (JOINVILLE-SC)

GALLI, V. B., BALDIN, N. 325

550 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ENFOQUE PARA A SUSTENTABILIDADE

SANTOS, B. M., MENDES, F. C., QUEIROZ, M. B. A. 328

560 - A APLICAÇÃO DA NBR ISO 20121 NA GESTÃO DA SUSTENTABILIDADE EM EVENTOS: O FORTALECIMENTO DA MARCA POR MEIO DA PRODUÇÃO DE EVENTOS MAIS SUSTENTÁVEIS EM SANTA CATARINA

RANZAN, E. M., MAURICIO, A. L., SOUSA, R. P. L. 330

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TROCA DE EXPERIÊNCIAS PARA NOVAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS EM PESQUISA E EXTENSÃO 332

53 - RELATO DE EXPERIÊNCIA: A UTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM AULAS DA DISCIPLINA DE PLANEJAMENTO URBANO I DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO, REALIZADAS NA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – SC

RIBEIRO, J., VIEIRA, R., SOUZA, C. M. M., SOARES, B. 333

102 - TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS ATRAVÉS DA MULTIPLICAÇÃO E TROCA DE SEMENTES CRIOULAS: EXPERIENCIAS DE UMA NOVA ABORDAGEM DIDÁTICA

STÜRMER, M. A., ROSSA, Ü. B., PROENÇA, F. M. N. 336

104 - APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO PARTICIPANTES EM PROJETO DE P,D&I

CAETANO, M. L., MUZEKA, G., ROSSA, Ü. B., SOUZA, D. C., CLEMENTINO, F. M. M., GOLÇALVES, L. 339

106 - DESENVOLVIMENTO RURAL, EXTENSÃO E ASSOCIATIVISMO COMO FORMA DE INTEGRAÇÃO SOCIAL RURAL: EXERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS VIVENCIADAS NO PROJETO IDENTIDADE SUSTENTÁVEL

STÜRMER, M. A., PROENÇA, F. M. N., ROSSA, Ü. B. 341

109 - PESQUISA COMO UM INSTRUMENTO METODOLOGICO DE ENSINO DE CARATER MULTIDISCIPLINAR EM PROJETO DE P,D&I

SOUZA, D. C., MUZEKA, G., ROSSA, Ü. B., CLEMENTINO, F. M. M., GONÇALVES, L., CAETANO, M. L. 344

185 - INSTALAÇÃO DE HORTO DE PLANTAS MEDICINAIS NA ESCOLA COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL INTERVENÇÃO DO PIBID NO PATIO ESCOLAR

BRAGA, J. P., STINGHEN, T. F., ROSSA, Ü. B., CALOCCI, P. C. 347

193 - A IMPORTÂNCIA DA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS TÉCNICO-PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS

ANDRADE, R. M., ROSSA, Ü. B., SÔNEGO, R. V., BRAGA, J. P. 350

194 - PRODUÇÃO DE BIOFERTILIZANTES E CALDAS ALTERNATIVAS PARA PRODUÇÃO AGROECOLÓGICA SUSTENTÁVEL: INTERVENÇÃO DO PIBID NA ESCOLA AGRÍCOLA MUNICIPAL CARLOS HEINS FUNKE

VIEIRA, L. M., ROSSA, Ü. B., BIANCO, E., VIEIRA, R. S.....353

196 - CULTIVO DE HORTICOLAS E PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS COMO FERRAMENTAS DE ENRIQUECIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II: INTERVENÇÕES DO PIBID

SANTOS, A. K., ROSSA, Ü. B., CALOCCI, P. C. 356

207 - AVALIAÇÃO DA IMPLANTAÇÃO DA LEI MUNICIPAL 1759/2013: CRIAÇÃO DO ECOMUSEU SERRA DO RIO DO RASTRO, NO MUNICÍPIO DE LAURO MULLER/SC

SCHLICKMANN, J., SIZENANDO, J. W. 358

222 - RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO GRUPO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (GEA/IPA) DO CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA - IPA 361

PRATES JÚNIOR, P. H. S., LEMKE, C., MARTINS, R. C.

248 - OCIOLOGIA E MEIO AMBIENTE: EXPLORANDO O OLHAR FOTOGRÁFICO COM ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO NOTURNO NA EEB. LUIZ TRAMONTIN, FORQUILHINHA, SC

FONSECA, W.....363

307 - FITOTERAPIA RACIONAL: ASPECTOS TAXONÔMICOS E AGROECOLÓGICOS

COLLE, M. P. D., CITADINI-ZANETTE, V., SANTOS, R. R., ROSSATO, A. E. R. 365

319 - O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE CRICIÚMA - SC

TRAMONTIN, B. R., GIASSI, M. G. 367

321 - BINGO DO CONHECIMENTO

NICOLAU, J. C., PIROLLA, G. R. L., RAULINO, D. M., ALMEIDA, J. C., DELFINO, G. P., AMBROS, K. P.....370

352 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA EM MANGUINHOS/RJ: UMA ESCOLA CERCADA DE ÁGUA POR TODOS OS LADOS

BRANDÃO, R. E. A., FERREIRA, A. S., CAMPOS, F. P., VASCONCELLOS, M. M. N., BONATTO, M. P. O., DOMINGOS, P. 372

366 - GESTÃO AMBIENTAL APLICADA EM ESCOLA PÚBLICA

OLIVEIRA, L. S., VALENTIM, A. D., GIASSI, M. G. 375

385 - COLETA E CULTIVO DE BACTÉRIAS

SILVA, C. B. B., FRIGO, E. C. L., SOUZA, F. S., BARANOSKI, M. P., GIASSI, M. G., CASAGRANDE, P. T., MARTINS, R. 377

401 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SERRA FURADA

BIZ, L. S., NASPOLINI, N. D., MARTINS, M. C. 379

420 - A IMPORTÂNCIA DE ENVOLVER ALUNOS EM ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIAGNOSTICADA EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO SUL DE SANTA CATARINA

SCUSSEL, C., MARTINHAGO, K., SOUZA, R. T., DUARTE, S. V.....381

426 - PRÁTICAS LÚDICAS EXPERIMENTAIS NO RECREIO MONITORADO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SIMONI, A. L. S.....383

437 - TECNOLOGIAS DA INFORMAÇAO E COMUNICAÇAO - TIC COMO FERRAMENTAS NO ENSINO APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS

RAMOS, M. C., GIASSI, M. G., TRAMONTIN, B. R., LAURINDO, T.....385

445 - DIAGNÓSTICO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ARARANGUÁ

NASCIMENTO, F. F., MARTINS, M. C., ROCHA, A. O., FRANCISCO, C. L., VIEIRA, G. R. 388

482 - PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DOCENTE

KARKLIS, M. S. R., SOUZA, S. 390

496 - O USO DA PROBLEMATIZAÇÃO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS

LAURINDO, T., GIASSI, M. G., MACHADO, T. M. 393

514 - RELATO DE ESTAGIO I: PEQUISA E EXTENSÃO

LOURENÇO, V. S., VILLA, F. R. 395

532 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO TOCANTINS: A EXPERIÊNCIA DOS ESCOTEIROS DO BRASIL

ALVES, M. F. V., BORGES, N. F. V., NETA, M. S., ARAUJO, A. C., ANDRADE, P. R., BRITO, K. C. 397

535 - RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM PROJETO DE EXTENSÃO: TRABALHANDO ATIVIDADES PRÁTICO REFLEXIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

ROSSO, R. C., SILVA, C. S. B., MARTINS, M. C., TOPANOTTI, Z. P. 400

540 - O ENSINO DE FÍSICA POR MEIO DE ATIVIDADES EM UM CLUBE DE CIÊNCIAS: BUSCANDO UMA OUTRA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, SOCIEDADE E AMBIENTE

FARIAS, G. G., PRUDÊNCIO, M. E. D. 403

605 - ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESENVOLVIDAS EM FORMA DE ESTÁGIO EM ESCOLA PÚBLICA DE CRICIÚMA - SC

LUZ, A. P. C. 406

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA 409

28 - IMPLANTAÇÃO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DE CRICIÚMA - NAAHS/CRI

BERGMANN, C. L. C. 410

36 - ALFRED ADLER E AS CLÍNICAS DE ORIENTAÇÃO INFANTIL: PENSANDO A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

LEAL, D., MASSIMI, M. 413

98 - A QUE PODE PRESTAR AULA DE PSICOLOGIA NO ENSINO TÉCNICO?

RIBEIRO, S. M. S. 416

124 - A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INSERIDA NA ESCOLA REGULAR

VIEIRA, S. S. P. 418

130 - A IMPORTÂNCIA DO DIAGNOSTICO DIFERENCIAL DO ESPECTRO AUTISTA NA SÍNDROME DE DOWN: DIRECIONANDO O SURGIMENTO DE ESTRATÉGIA ESPECIFICA NA EDUCAÇÃO

SILVA, S. S., ROCHA, P. S., SILVA, S. S., SILVA, S. S., RAIMUNDO, J. B. 420

192 - A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS E OS ARQUIVOS BRASILEIROS DE PSICOTÉCNICA NO PERÍODO DE 1944-1962: UM ESTUDO SOBRE A INVISIBILIDADE DA TIMIDEZ NOS ESTUDOS ACADÊMICOS

VIEIRA, M. B. 424

268 - O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

MARTINS JUNIOR, L., MARTINS, R. E. M. W., COLLING, J., PAIM, R. O., MACIEL, M. 426

485 - ATENDER ÀS DIFERENÇAS: OS PRIMEIROS PASSOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DO CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE - UNIBAVE

OLIVEIRA, F. Z., DORREGÃO, V. V., DUARTE, R. H. 429

507 - COMPREENDENDO PAPÉIS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

BORGES, N. F. V., BORGES, O. C. S., NETA, M. S., ARAUJO, A. C., ANDRADE, P. R., ANDRADE, E. F. S. 432

559 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: INFLUÊNCIAS PSICOAFETIVAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

ROCHA, V. A. S. 435

616 - A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO TRABALHO: O CASO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESPECIAL DE CRICIÚMA

SOUZA, S. C. B., GONÇALVES, N. M. 438

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 441

17 - FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: CULTURA CAMPESINA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA PEDAGOGIA DA TERRA

MAGALHÃES, S. M. O., SOUZA, R. C. C. R.....442

20 - FORMAÇÃO CONTINUADA EM TRABALHO: OS GESTORES COMO FORMADORES

CLASEN, J. H. L., MELLER, M. H. S. 445

21 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTORES - UMA PROPOSTA DE TRABALHO EM MUNDO NOVO/MS

ALVES, J. B. 448

26 - UM CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LIMA, R. F. 451

33 - A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL ATRAVÉS DO PIBID

ROCHA, K. S. 454

55 - OS DESAFIOS DO PROFESSOR CARIOCA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - O PAPEL DA FORMAÇÃO

GIL, M. O. G., FONTE, A. R., VASCONCELLOS, V. M. R. 456

67 - AS REPERCUSSÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA TEMÁTICA INDÍGENA EM SALA DE AULA

BATISTA, V. S. 459

68 - PERCEPÇÕES DOS ALUNOS ADOLESCENTES SOBRE AS RELAÇÕES DE CONVIVIO EM SALA DE AULA

LEITE, C. R., WEBER, L. N. D. 462

72 - BONECAS TIDAS COMO "ANORMAIS" COMO FERRAMENTAS PARA DISCUTIR AS DIFERENÇAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARQUES, C. M. 464

75 - METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NA FORMA DOCENTE EM HISTÓRIA

DEBALD, B. S., DEBALD, F. R. 466

78 - SABERES DOCENTES COMO PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO TECNOLÓGICO

ANDRADE, L., GONZAGA, A. M., AZEVEDO, R. O. M. 468

79 - A FORMAÇÃO DOCENTE NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

MOCELIN, M. R., INOCENCIO, K., WEBER, M. R. S. 471

82 - PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O SILÊNCIO NO BANCO DE TESES DA CAPES NOS ANOS DE 2011 E 2012

WIEBUSCH, E. M. 474

83 - O USO DA FOTOGRAFIA NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE EDUCADORES DE CRECHE

MOREIRA, A. R. 477

115 - O PIBID E SUAS INTERVENÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CAMPO DA ENGENHARIA AGRÍCOLA

SOUZA, D. C., VIEIRA, R. S., ROSSA, Ü. B., WATTER, K. G. 480

116 - INTERVENÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA ESCOLA AGRÍCOLA MUNICIPAL CARLOS HEINS FUNKE DE JOINVILLE - SC

WATTER, K. G., BIANCO, E., ROSSA, Ü. B. 482

122 - AUTOPERCEPÇÃO DA AFRODESCENDÊNCIA NO CONTEXTO FAMILIAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MATO GROSSO DO SUL: UM ESTUDO DE CASO

SOUZA, S. B., MWEWA, C. M. 485

142 - REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NO BERÇÁRIO

DIOGO, M. F. 488

145 - A INSERÇÃO DE EMPRESAS PRIVADAS NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTA PELA FUNDAÇÃO VALE

ALMEIDA, G. M. 491

157 - A TENDÊNCIA HISTÓRICO-CRÍTICA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A PRODUÇÃO INTELECTUAL E EMANCIPAÇÃO

TEIXEIRA, N. R., SANTOS, D. C., KOCHHANN, A. 494

158 - DOCÊNCIA COMPARTILHADA COMO PRECURSORA DE NOVAS AÇÕES NO ESPAÇO EDUCACIONAL

NICOLOI, S. C. F., SILVA, V., CITOLIN, C. B. 498

160 - REFLEXÕES DE ESTUDANTES EM EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PIBID

SILVEIRA, V. S., PEREIRA, V. R., PEREIRA, T., BERTI, L. H., MONTEGUTTI, M. B., FRASSON, J. S. 500

168 - INTERVENÇÃO FORMATIVA A PARTIR DE GRUPOS COLABORATIVOS NO INTERIOR DA ESCOLA: CONSTITUIÇÃO E VIVÊNCIAS

TRALDI, V. M., SCALZARETTO, R. E. C. 503

173 - EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM SAÚDE: O CASO DA FACULDADE DE CEILÂNDIA/UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

PARREIRA, C. M. S. F., CYRINO, A. P. P., ESCALDA, P. M. F. 505

202 - TERRITÓRIO NARRATIVO E EXPRESSIVIDADE : CONVERGÊNCIAS ESTÉTICAS EM WALTER BENJAMIN E ADORNO.

CANARIM, G. O., SILVA, A. S., ANGELO, G. S. 508

206 - CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL - IFRS CÂMPUS SERTÃO: CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E DOS SABERES DOCENTES DE SEUS EGRESSOS

ROSA, D. R., CASTAMAN, A. S., NOGUEIRA, C. G. 511

217 - INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A PRODUÇÃO ACADÊMICA NOS ÚLTIMOS ANOS

PEREIRA, E. J. H., ROSA, A. S., VASCONCELLOS, V. M. R. 516

218 - ESPAÇOS NA CRECHE: ORGANIZAÇÃO E REFLEXÕES COLABORATIVAS

MOREIRA, A. R., ROSA, A. S., DEVÊZA, C. M. 519

219 - ALFABETIZAÇÃO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

SANTOS, A. R., MOURA, A. P. A. C., FERREIRA, J. C. 522

224 - A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES DE PEDAGOGOS SOBRE O SEU PROCESSO FORMATIVO NO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DA UEPA .....

CARRIJO, W. B. M., SÁ, R. L., GOMES, D. A., ALMEIDA, N. M. C. B. 524

226 - CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

NOGUEIRA, C. G., CASTAMAN, A. S., ROSA, D. R. 527

230 - PIBID E A CARREIRA DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PARA VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

MARCONDES, E. F. O. 530

249 - GÊNESE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

BIAVATTI, V. T., BOLDA, B. S. 532

254 - A CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOSTSKY

MATTOS, A. P., SILVEIRA, Z. M. 537

256 - LEIO QUANDO POSSO... - PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE FUTUROS PEDAGOGOS

SILVA, E. T., ZIEDE, M. L., PEGORARO, L. 540

274 - "NÃO HÁ NADA MAIS PRÁTICO QUE UMA BOA TEORIA": A CONCEPÇÃO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

PLATT, A. D., DUARTE, B. S. 543

275 - A CONCEPÇÃO DE PROBLEMATIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE CRICIÚMA/SC E A CONCEPÇÃO DE PROBLEMATIZAÇÃO DE PAULO FREIRE

MATTOS, A. P., SILVEIRA, Z. M. 546

278 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE SOBRE O HISTÓRICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE ARRAIAS/TO

SILVA, G. P., SANTOS, A. R. P. 549

289 - FORMAÇÃO DOCENTE: HÁ POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO INSTITUÍDO?

FAGUNDES, M. C. V., HOELLER, S. C. 552

290 - ANÁLISE SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

FERRETTI, O. E. 555

299 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

GUASSELLI, M. F. R. 558

301 - OS SABERES DOCENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS DO SUL (RS)

CAMERINI, N. C. 561

320 - HISTÓRIA E AUDIOVISUAL : A TRAJETÓRIA DO PROF.º NEI TEIXEIRA, SEU TRABALHO NA INCLUSÃO SOCIAL NO COLÉGIO SEBASTIAO TOLEDO DOS SANTOS

VALERIM, Â. M., DAMAZIO, J., CRUZ, F. R., SANTOS, R. M. 564

328 - SEMINÁRIOS DE PESQUISA EM MESTRADO PROFISSIONAL: PROMOVENDO O DEBATE E REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS

SANTOS, L. M., AGUIAR, R., HENNING, E., SIPLE, I. Z. 567

333 - A FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: REFLEXÕES (IM)POSSÍVEIS

JOSÉ, P. R. C., ROCHA, V. A. S., KOCHHANN, A., FELICIANO, A. C. 569

336 - A FORMAÇÃO CONTINUADA E ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE AOS DESAFIOS DA EVASÃO ESCOLAR

MAIOLINO, E. V. S. 572

354 - ETAPAS ESSENCIAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

SCHLICKMANN, C. A. 575

361 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

CUSTÓDIO, G. A., MARTINS JUNIOR, L. 578

364 - CONSTITUIÇÃO DO SER E DO ESTAR NA DOCÊNCIA: OLHARES AO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GAI, N., PAIM, R. O. 581

365 - PIBID GEOGRAFIA: PERCURSOS FORMATIVOS E APRENDIZAGENS PRETENDIDAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

PAIM, R. O., MARTINS JUNIOR, L., MARTINS, R. E. M. W. 583

373 - CONTO: UMA CONVERSA COM QUEM ENSINA GEOGRAFIA MARCOS PEREIRA DA SILVA

SILVA, M. P. 585

381 - A CULTURA CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA: OPORTUNIDADE PARA (RE)PENSAR SOBRE SABERES, FORMAÇÕES E APRENDIZAGENS

CAMOZZATO, V. C., MATTIA, J. L. 587

390- ADINKRA: CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DE OFICINA GEOGRÁFICA NA ESCOLA

ROECKER, M. B., VOSS, M. H. W., MARCELINO, A. R. 590

400 - SABERES E FAZERES EM ALFABETIZAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

MARTINS FILHO, L. J., SILVEIRA, E. A. G., SILVA, F. C. G. 593

404 - O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A CERCA DA TEMÁTICA DAS VIOLÊNCIAS

ROCHA, S. C. 596

408 - HISTÓRIAS DA DOCÊNCIA NA VIDA DE PROFESSORES

SANTOS, J. S. 598

411 - JOGO CARA-A-CARA "CONHECENDO GRANDES CIENTISTAS BRASILEIROS": A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE UM TRABALHO COLETIVO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

SANTOS, Í. A., MADEIRA, A. V. M., CRUZ, I. S., PLANZO, R. M. 601

419 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: O ENTRE-LUGAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

VOOS, J. B. A. 604

464 - UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO BANCO DE PERIODICOS NACIONAIS (2005-2014) SOBRE O ENSINO REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO

OLIVEIRA JUNIOR, S., QUADROS, L. R., CARDOSO, V. D. 607

466 - JORNAL AGORA: RESULTADO DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS – EXPERIÊNCIA DO PIBID/PUC - GOIÁS

ROCHA, P. P. C. A., SANTOS, R. N. 610

471 - O LÚDICO COMO FERRAMENTA NO ENSINO APRENDIZAGEM

RIBEIRO, E. M. P., BRISTOTI, E. P., BORBA, L. H., LOPES, M. B., RAMOS, N. S., SILVA, W. P. 612

474 - ENTRE "RON-RONS", MIADOS E ARRANHÕES: PENSAMENTOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A AULA DE ARTES E A ESCOLA

CÂNDIDO, M. 614

475 - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA-PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE

SILVA, M. I., VITÓRIO, V., MATOS, A. R., MOTTA, M. J., MILIOLI, B. B., BORDA, R. P. 618

476 - APRENDENDO MATEMÁTICA DE FORMA DIFERENTE

RIBEIRO, E. M. P., TEIXEIRA, T. R., FAGUNDES, D. G., MEDEIROS, M. F., MORAES, A. M., CARDOSO, M. C., RIBEIRO, R. P. 621

479 - O ENSINO INTERDISCIPLINAR COM VISTAS A UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

MEDEIROS, D. P. G. 624

516 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES COORDENADORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SOBRAL-CE

MAXIMO JÚNIOR, J. R., GOMES, L. M., JESUS, M. L. M., SILVA, S. P. 626

524 - TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL

VICTOR, G., RAUSCH, R. B. 629

528 - MÁSCARAS AFRICANAS: UMA HISTÓRIA ATEMPORAL

SILVA, L. A., MACIEL, M. G., MARCELINO, A. R. 632

545 - A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM OLHAR PARA A LEITURA

ROCHA, A. M. M., MATHEOS, G. C., SILVEIRA, D. A. 635

546 - RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE ATIVIDADE REALIZADA PELO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCENCIA (PIBID) EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE CRICIÚMA

ROSSO, R. C., TREVISOL, G. M., GARCIA, B. C., GIASSI, M. G., MARTINS, R. 638

562 - UM OLHAR REFLEXIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PIBID

MILIOLI, B. B., MATOS, A. R., MOTTA, M. J., BORDA, R. P., SILVA, M. I., COLONETTI, A. L. B. M. 641

578 - REFLEXÕES SOBRE AS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DA UFPEL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A APROXIMAÇÃO DESSES CURSOS

SILVEIRA, D. N., ALVES, R. S. 644

585 - A ESCOLA SEBASTIÃO TOLEDO SANTOS E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

MARGOTTI, R., FRANCISCO, J. S. P., VIEIRA, C. E., MELO, L. J. 646

586 - UM ESTUDO SOBRE FIGURAS PLANAS E POLIEDROS COM O USO DO SOFTWARE GEOGEBRA: VIVÊNCIAS ACADÊMICAS NO PROJETO PIBID

ROMEU, A. O., ZANETTE, E. N. 648

587 - A MODELAGEM MATEMÁTICA PARA O ENSINO DA GEOMETRIA - RELAÇÃO DE EULER

PEREIRA, L. L. 651

589 - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DAS LDBN´S AO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

LIMA, N. S. 654

600 - A INTERDISCIPLINARIDADE NA/COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A COMUNIDADE ESCOLAR: POTÊNCIA DOS AFETOS E EXPERIÊNCIAS COM O SABER

SILVA, M., OLIVEIRA, V. M. F., SEVERO, B. A. 657

602 - PRÓ-LETRAMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

COSTA, A. V. F., DUARTE, I. M. B. N., BONFICA, Z. R., GNISCI, V. R. M. 660

608 - EDUCAÇÃO E PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA PELAS LENTES DE BOURDIEU

SANTOS, D. C., TEIXEIRA, N. R. 663

619 - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EJA

MOURA, A. P. A. C. 665

622 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EMOÇÕES PRESENTES NO SEU ATO DE ENSINAR

SOUZA, S. E. R., SANGÓI, H. A., RÉCHIA, M. 667

EDUCAÇÃO E LINGUAGENS: ABORDAGENS TEXTUAIS/DISCURSIVAS E MULTISSEMIÓTICAS 670

14 - UM ESTUDO SOBRE A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA ARTICULADA AO SOFTWARE ATLAS.TI PARA A ESCRITA DE RESUMOS ACADÊMICOS

ZANOTTA, P. A., GALIAZZI, M. C., SCHMIDT, E. B. 671

220 - A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM: UMA ANÁLISE ENTRE AS COMPETÊNCIAS EXPRESSAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA E NÍVEIS DE CONHECIMENTOS ASSOCIADOS E OS CONCEITOS E COMPETÊNCIAS GERAIS A SEREM DESENVOLVIDOS, PRECONIZADOS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

ALVES, A. A. 674

298 - O DISCURSO PERSUASIVO-NOSTÁLGICO NA PUBLICIDADE GASTRONÔMICA

SILVA, J. C., CARVALHO, R. S. 677

306 - ABORDAGENS TEXTUAIS/DISCURSIVAS EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

NIEDZIELUK, L. C. 680

324 - REFLEXÕES SOBRE A PERSPECTIVA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PRESENTE NOS RELATÓRIOS DE ORIENTADORES DE ESTUDO DE UM DOS POLOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC EM SANTA CATARINA

AGUIAR, M. A. L., BRICHI, C. C., ZAPATA, S. I. 683

325 - A VOZ DA CRIANÇA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO DISCURSO DAS CIÊNCIAS E DE GÊNEROS A ELE RELACIONADOS

BORTOLOTTO, N., MARTINEZ, D. F. 686

353 - ETHOS: A CORPORALIDADE DO SUJEITO NA EAD

KINDERMANN, C. A. 688

363 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENSINO DE POLÍGONOS E FIGURAS PLANAS

WIBBELT, F. J. D., SEMMER, S. 691

497 - O NÃO-LUGAR DO IMIGRANTE: QUESTÕES IDENTITÁRIAS

ANJOS, C. B., LUCIANO, S. F. M. 694

502 - O DISCURSO PEDAGÓGICO NO EVA - DIFERENTES POSIÇÕES-SUJEITO

ROCHA, A. W. 696

570 - AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS E O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO PEDAGÓGICO EM "LA EDUCACIÓN PROHIBIDA"

ZATTI, A. T. 700

626 - AS LEITURAS E ESCRITAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO COMO PROCESSO DIALÓGICO: HOMOLOGIAS DOCENTES E DISCENTES E TRANSFORMAÇÕES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....

ANDRADE, L. T. 702

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR 704

23 - FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS EM DOMÍNIOS TECNOLÓGICOS ESTRATÉGICOS: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS SOB A PERSPECTIVA DO ENFOQUE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS)

CORREA, L. F., BAZZO, W. A. 705

25 - SINALIZAÇÕES DE ALUNOS SURDOS A RESPEITO DO PRECONCEITO CONTRA A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

PEREGRINO, G. S. 709

175 - FINANÇAS PESSOAIS: UM ENSINO SOBRE CIDADANIA NA COMUNIDADE DA GRANDE SANTA LUZIA EM CRICIÚMA

MENDONÇA, M. R., VERGINIO, M. R. C., ABEL, J. S. 711

187 - INTERAÇÃO CULTURAL E HUMANÍSITICA - ICH: OPERADORES COGNITIVOS DE VALORES

SILVA, V. 713

188 - DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS: UMA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

FELICIANO, A. C., KOCHHANN, A., ROCHA, V. A. S., JOSÉ, P. R. C. 716

293 - A DISCUSSÃO ÉTNICO-RACIAL NEGRA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PAULA, J. B. 719

389 - CAFÉ FILOSÓFICO: UMA METODOLOGIA DO ENSINO DE FILOSOFIA DO PIBID - PUC-GOIÁS

ROCHA, P. P. C. A., SANTOS, R. N. 722

440 - PERCURSOS E MAPAS DE TERRITORIALIDADES NEGRAS EM COMUNIDADES ESCOLARES DE PORTO ALEGRE: AÇÃO EXTENSIONISTA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MEINERZ, C. B. 725

531 - EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: UM OLHAR NECESSÁRIO

RODRIGUES, C. R., MATTIA, J. L. 728

EDUCAÇÃO SUPERIOR E SOCIEDADE 731

43 - PERFIL DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO NO IFRS CAMPUS OSÓRIO

DAMINELLI, E., RIBEIRO, R. E. S. 732

56 - A RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO E REPRODUÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIA DE UMA DISCIPLINA SEM AVALIAÇÃO

LOPES, S. O. 734

59 - GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

NEZ, E., FRANCO, M. E. D. P. 736

65 - NAS FRONTEIRAS DA FLORESTA : SIGNIFICADOS DO SINAES PARA OS ATORES DAS IES NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

SANTOS, M. G. 739

80 - EGRESSOS DO CURSO PEDAGOGIA EAD: A PRIMEIRA GERAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

WIEBUSCH, E. M., ANDRADE, R. M. M., MOROSINI, M. C. 743

99 - EDUCAÇÃO SUPERIOR: BREVE DELINEAMENTO DOS CURSOS DE TECNOLOGIA NO BRASIL

BORGES, S. M., MATTOS, V. B. 746

117 - A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA OCUPACIONAL

ROCHA, P. S., SILVA, S. S. 749

133 - UNILAB: INTEGRAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO PARA UM ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

LIMA, F. M. R. 752

153 - A PRIMEIRA GERAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EGRESSOS DAS ÁREAS DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS

AZEREDO, I. C. S., GUERRA, D. C., SCHUH, M. S., LÁZARO, F. V. 756

209 - A INTERDISCIPLINARIDADE E A FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM CONTEXTO EMERGENTE

CARDOSO, A. O. C. 759

258 - A UNIVERSIDADE E O SEU CARÁTER INTERDISCIPLINAR DIANTE DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO E OS DESAFIOS POSTOS PELA CONTEMPORANEIDADE

GUINZANI, F., GIANEZINI, K. 762

347 - UNIVERSIDADE EMPREENDEDORA: DISCUSSÕES ACERCA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICO-ACADÊMICA MUNDIAL

BUSARELO, C. S., WATANABE, M., EBERHARDT, S. 766

367 - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O PROJETO CASA DA CIDADANIA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SANTA CATARINA: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA DOS CAMPOS DE PIERRE BOURDIEU

CROCETTA, B. B., GIANEZINI, K.....769

469 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA: PESQUISA NO BANCO DE TESES DA CAPES

ALFREDO, C. B., GIANEZINI, K. 772

576 - A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SANTA CATARINA E AS TRANSFORMAÇÕES RESULTANTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

ZOPELARO, L. Z., GIANEZINI, K. 775

577 - POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS: DIFERENÇA ENTRE PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS

BARRETTO, L. A. M., BARBOSA, G. D., GIANEZINI, K. 778

599 - OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR

SOUZA, A. C., VOLPATO, G., GIANEZINI, K. 781

610 - INTERCÂMBIO CULTURAL DOS DISCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - UMA EXPERIÊNCIA NA FATEC DE CARAPICUÍBA

MATA, M. A., ALMEIDA, I. B. P. 784

EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 787

16 - O RELATO AUTOBIOGRÁFICO COMO POTENCIAL FERRAMENTA A SER UTILIZADA EM SALA DE AULA.....

CAMILLO, E. J. 788

63 - PROFISSÃO DOCENTE: CARACTERÍSTICAS DE BEM OU MAL-ESTAR DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

RODRIGUES, C., RAMBO, L. A., MERTINS, N. A., POLETTO, S. 790

103 - REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

MENDES, V. S. 793

108 - EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IMPLICAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DE FÚLVIA ROSEMBERG

RANDO, J. S. 796

138 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ESTADUAL DE FLORIANÓPOLIS-SC

BOUTIN, F. B., BURIGO, B. D.....798

139 - QUANDO AS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS ENTRAM NOS BERÇÁRIOS

MARQUES, C. M. 800

201 - O GESTO ESTÉTICO DO PROFESSOR DE ARTE DA EJA

DAITX, R. V. R. 802

252 - ESTUDO SOBRE O PROFESSOR REFLEXIVO

CORAL, M. A., MILIOLI, B. B., PEREIRA, V. R., MARQUES, E. V., MORAES, D. L., COELHO, E. D. 804

266 - CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDANTES PARA A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MOREIRA, S. L. 807

330 - FORMAÇÃO DOCENTE E PEDAGOGIA: VISÃO DE DISCENTES SOBRE O CURSO

DANTAS, N. M. R., MÜLLER, G., SPAGNOLO, C. 810

340 - OFICINA DE MANCALA NA ESCOLA: SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

MARANGONI, T. H. M., NUNES, A. A., SPERFEEL, E., DONSELLI, E., MARCELINO, A. R. 813

343 - BIOPOLÍTICA E FORMAÇÃO CULTURAL: PROFANAR É DAR VISIBILIDADE

ROSA, G. A., TREVISAN, A. L. 816

344 - A VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO ENTRE MEIOS E FINS

TREVISAN, A. L., ROSA, G. A. 819

376 - DIA A CONSCIÊNCIA NEGRA: EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA DO SUBPROJETO DE GEOGRAFIA DO PIBID

FAVERI, R. Z., MARCELINO, A. R. 822

386 - IDENTIDADES E NEGRITUDE NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES NEGROS E NEGRAS

WACHHOLZ, T. 825

399 - NAVIO NEGREIRO, UMA VIAGEM PELA HISTÓRIA DA ESCRAVATURA

SILVEIRA, D. A., MUNIZ, M. R., SCHMULLER, J. G., ROCHA, J. R. 828

409- (DES)CONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS: UMA CONVERSA COM PROFESSORAS DE ARTES E PEDAGOGAS DA REGIÃO DA AMESC

MIZIESCKI, M. 830

465 - A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (2010 - 2015): UM CAMINHO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA

SANTOS, C. S. 832

590 - PROFESSOR DE MÚSICA: LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO EM QUESTÃO

NOGUEIRA, M. A. 837

620 - CONTROLE SOCIAL E MEDIAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM QUANTO VALE OU É POR QUILO? DE BIANCHI

MENDES, A. P. L. 840

EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE, TRABALHO E POLÍTICA: CONTRIBUTOS DA SOCIOLOGIA 842

8 - TENSÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

SANTOS, F. B. 843

294 - PENSAR A SOCIEDADE: UMA REFLEXÃO SOCIOLÓGICA

MENDES, V. S., MENDES, L. I. S. 845

350 - LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

SOUZA, A. X., DUARTE, M. R. T. 847

391- AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR: O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANDRADE, I. C. F., LIMA, L. C., ARRUDA, M. P. 850

407 - FRACASSO ESCOLAR: AS ATITUDES DOS ESTUDANTES FRENTE A ESSE FENÔMENO

SANTOS, G. F. S. .... **Erro! Indicador não definido.**

EDUCAÇÃO, PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL..... Erro! Indicador não definido.

52 - ESPAÇO DE EDUCAÇÃO E IDENTIDADES: FESTA DO COLONO DE MARACAJÁ (SC), 1989 - 2015

SOUZA, O. A. .... **Erro! Indicador não definido.**

54 - EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: EDUCAR PARA A PRESERVAÇÃO E VALORIZAÇÃO CULTURAL

MARCELINO, R. B. .... **Erro! Indicador não definido.**

292 - ESCOLA E PATRIMÔNIO CULTURAL: ENTRETECENDO MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DA/NA ILHA DE SANTA CATARINA

PAIM, E. A. ..... **Erro! Indicador não definido.**

322 - SENTIMENTOS NA HISTÓRIA: AS RELAÇÕES DE AFETIVIDADE ENTRE MÃE E FILHA NAS CARTAS DE MARIA GOMES AGUIAR

VALERIM, Â. M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

326 - O JORNAL COMO FONTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

CAMPOS, K. C. ..... **Erro! Indicador não definido.**

383 - CIRCULANDO PELA CIDADE: RECONHECENDO O SABER FAZER DAS ARTESÃS DA RENDA DE BILRO EM CRICIÚMA (1950-1980)

COSTA, M. O., DAMAZIO, J. ..... **Erro! Indicador não definido.**

413 - RECREIO DO TRABALHADOR DE SIDEROPÓLIS: UM PATRIMÔNIO EM RUINAS (1952 - 2007)

RODRIGUES, E., CARDOSO, M. G. ..... **Erro! Indicador não definido.**

468 - MANIFESTAÇÕES AFRO-BRASILEIRAS NO AMAPÁ: A ARTE DO MARABAIXO NO TEMPO PRESENTE

PESSOA, M. N., VENERA, R. A., CARDOSO, P. J. F. ..... **Erro! Indicador não definido.**

470 - O MUSEU DOS QUILOMBOS E FAVELAS URBANOS (MUQUIFU) E O MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS (MAO): UM DIÁLOGO ENTRE DOIS ESPAÇOS DE MEMÓRIA EM BELO HORIZONTE - MG

MARTINS, T. L. R., SANTOS, T. C. ..... **Erro! Indicador não definido.**

487 - PRAÇA NEREU RAMOS: NÚCLEO INICIAL DA CIDADE DE CRICIÚMA/SC COMO LUGAR DE MEMÓRIA .....

FELTRIN, R. F. ..... **Erro! Indicador não definido.**

499 - A EXPERIÊNCIA DA OFICINA DE PRÁTICA EM PRESERVAÇÃO, CONSERVAÇÃO E RESTAURO DE DOCUMENTOS NA ESCOLA HERCÍLIO AMANTE

RABELLO, A. O. G., VILPERT, E. G. L., SILVA, J. F. ..... **Erro! Indicador não definido.**

538 - REFLEXÕES A CERCA DA ELABORAÇÃO DO INVENTÁRIO CULTURAL DO PATRIMÔNIO IMATERIAL MUNICÍPIO DE MARACAJÁ

SOUZA, O. A., SOUZA, I. A. ..... **Erro! Indicador não definido.**

541 - AUDIOVISUAL COMO REGISTRO HISTÓRICO E DE MEMÓRICA

FERNANDES, M. H., COELHO, T. S., ESPINDOLA, I. F. ..... **Erro! Indicador não definido.**

542 - PRESSUPOSTOS LEGAIS E EPISTEMOLÓGICOS PARA ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

CARDOSO, C. C., AMORIM, T., SOUZA, F. S. ..... **Erro! Indicador não definido.**

557 - PATRIMÔNIO HISTÓRICO E MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS: REFLEXÕES SOBRE O MUNÍCIPIO DE URUSSANGA

CARDOSO, M. G. ..... **Erro! Indicador não definido.**

572 - PATRIMÔNIO CULTURAL E SUAS NARRATIVAS

WERLE, B. ..... **Erro! Indicador não definido.**

582 - AS REGIÕES BRASILEIRAS E O NOSSO PATRIMÔNIO

FERREIRA, A. P. ..... **Erro! Indicador não definido.**

583 - EDUCAÇÃO PATRIMONIAL POR INTERMÉDIO DA CULTURA ESCOLAR

FIGUEREDO, G. F. ..... **Erro! Indicador não definido.**

613 - CADERNOS ESCOLARES BRASILEIROS DOS ANOS TRINTA: UM PATRIMÔNIO ESCOLAR RELEVANTE PARA A RECONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

FERREIRA, A. G., VECHIA, A. ..... **Erro! Indicador não definido.**

EDUCAÇÃO, SISTEMAS COMPLEXOS E DESENVOLVIMENTO: PREMISSAS CONCEITUAIS NO CONTEXTO DA ECOFORMAÇÃO ..... Erro! Indicador não definido.

148 - CONSTRUÇÃO CURRICULAR PARA ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS

PINHEIRO, M. T. F., ALBUQUERQUE, J. C. M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

519 - A MEMÓRIA E A PERCEPÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESTUDO DE CASO DA LAGOA DAS CAPIVARAS - GAROPABA - SC

MUNARI, A. B., ASSUNÇÃO, V. K., MENEZES, C. T. B. ..... **Erro! Indicador não definido.**

581 - A EDUCAÇÃO PARA O ECODESENVOLVIMENTO: EXPLORANDO ALGUMAS PREMISSAS RELEVANTES PARA PENSAR AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO, PLANEJAMENTO E GESTÃO DOS SISTEMAS SOCIAIS E ECOLÓGICOS

BASTOS, M. P. ..... **Erro! Indicador não definido.**

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E CULTURA DIGITAL ..... Erro! Indicador não definido.

2 - DO LIXO AOS ARTEFATOS ROBOTICOS: PRÁTICAS PEDAGOGICAS A PARTIR DO LIXO ELETRONICO

RIBEIRO, L. B. R., SANTOS, T. C., SALES, M. V. S. ..... **Erro! Indicador não definido.**

7 - ENSINO DE FILOSOFIA, APRENDIZAGEM COLABORATIVA E INTERAÇÃO NO ÂMBITO DA EAD

PRUDENTE, T. P., COSTA, C. J. S. A., LIMA, W. M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

24 - ELABORAÇÃO E DIFUSÃO DE UM DICIONÁRIO GEOLÓGICO-GEOMORFOLÓGICO VISUAL DA REGIÃO BOTUCARAÍ/RS: MATERIAL DIDÁTICO PARA ESCOLAS E COMUNIDADE

RIGHI, E., MIRANDA, P. R. ..... **Erro! Indicador não definido.**

48 - EAD NA FORMACÃO E CAPACITAÇÃO DOS AGENTES PÚBLICOS E DA SEGURANÇA PÚBLICA - REFLEXÕES

DALL'IGNA, S. M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

61 - DISPOSITIVOS DE CONTROLE E MONITORAMENTO SOCIAL: CONTRADIÇÕES E DEFESAS EM SEU USO

MARCELINO, R. B. ..... **Erro! Indicador não definido.**

71 - TECNOLOGIAS DIGITAIS E ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO

MOCELIN, R. R., FIUZA, P. J. ..... **Erro! Indicador não definido.**

81 - UTILIZAÇÃO DE APLICATIVO DE PROCESSAMENTO DE IMAGEM COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO PARTICIPATIVO NAS CIÊNCIAS AGRÁRIAS: PROTAGONISMO DOS ALUNOS DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

WESTPHALEN, D. J., ROSSA, Ü. B., MELO, M. M. R., CAETANO, C. M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

111 - EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E CULTURA DIGITAL: UM ESTUDO NO WEB SITE DA ENDEAVOR BRASIL

NUNES, C., GOMES, N. V., BUSARELO, C. S., WATANABE, M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

112 - APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA, DA TEORIA A PRATICA: UMA APLICAÇÃO NO BACHARELADO EM TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

SPANHOL, F. J., SIMON, R. M., FARIAS, G. F., SOUZA, M. V. ..... **Erro! Indicador não definido.**

132 - O QRCODE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA SE TRABALHAR MATEMÁTICA

NEITZKE, P. I. G. ..... **Erro! Indicador não definido.**

140 - O TRABALHO DO COORDENADOR DE CURSO NA LICENCIATURA A DISTÂNCIA: A METAFORMAÇÃO .....

COSTA, V. G. ..... **Erro! Indicador não definido.**

156 - FOTOGRAFIA, CELULARES E A ESCOLA: INTERSECÇÕES E OLHARES PARA UM FAZER COLETIVO

BRANDÃO, R. E. A., MALDONADO, M., VERMELHO, S. C. ..... **Erro! Indicador não definido.**

165 - O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DIGITAL COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: A EXPERIÊNCIA DE DOIS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

DIANA, J. B., SIMON, R. M., SPANHOL, F. J., SOUZA, M. V. ..... **Erro! Indicador não definido.**

167 - FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA PARA USO DAS TDS: ANÁLISE DE UM PROJETO

MODELSKI, D., AZEREDO, I. C. S., TREVISO, P. ..... **Erro! Indicador não definido.**

180 - SIMULADOR DE CIRCUITOS ELÉTRICOS E ELETRÔNICOS APLICADO NO ENSINO DE ELETRÔNICA

ROQUE, G. R., IZIDORO, C. L., BILESSIMO, S. M. S. ..... **Erro! Indicador não definido.**

181 - AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO EM ELETRÔNICA ATRAVÉS DE BANCADA DE DIDÁTICA DE BAIXO CUSTO

MOTA NETO, J., IZIDORO, C. L., SPACEK, A. D., ROQUE, G. R. ..... **Erro! Indicador não definido.**

246 - O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ZIEDE, M. K. L., SILVA, E. T., PEGORARO, L. ..... **Erro! Indicador não definido.**

313 - EDUCACORPOHUMANO3D: JOGO SÉRIO PARA O ESTUDO DO CORPO HUMANO NO ENSINO FUNDAMENTAL

BILÉSIMO, P. M. S., ROMBALDI, G. B., FIUZA, P. J., LEMOS, R. R. ..... **Erro! Indicador não definido.**

315 - A UTILIZAÇÃO DAS TIC COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CLASSES DE ENSINO MÉDIO

SOUZA, N. B. ..... **Erro! Indicador não definido.**

345 - CULTURA DIGITAL E TRABALHO DOCENTE: REPERCUSSÕES DA UBIQUIDADE NO COTIDIANO DA PÓS-GRADUAÇÃO

LARA, R. C., TURNES, L. ..... **Erro! Indicador não definido.**

346 - VIRTUAL E PRESENCIAL: OS DESAFIOS PARA OS ALUNOS QUE SE MOVEM ENTRE AS DUAS MODALIDADES DE ENSINO (PRESENCIAL E A DISTÂNCIA), NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

MENEGHEL, P. S. ..... **Erro! Indicador não definido.**

377 - COMPREENDENDO A POTENCIAÇÃO POR MEIO DA DOBRADURA DO TRIÂNGULO DE SIERPINSKI

AUGUSTIN, J., SEMMER, S. ..... **Erro! Indicador não definido.**

379 - AS TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS NA EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE

CAETANO, C. M., ROSSA, Ü. B. ..... **Erro! Indicador não definido.**

395 - O USO DO AUDIOVISUAL COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO PIBID

RIBEIRO, M. C. D., RODRIGUES, E., PAIS, F. G., FIGUEREDO, G. F., FERNANDES, M. H., PEREIRA, C. A. .... **Erro! Indicador não definido.**

398 - UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE GOOGLE EARTH PRO® PARA ANALISE DE USO E OCUPAÇÃO DE SOLO E SUAS INTERAÇÕES COM CONTEÚDOS DE DISCIPLINAS DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE

WESTPHALEN-POMIANOSKI, B., ROSSA, Ü. B., RIBEIRO, E. A. W. ..... **Erro! Indicador não definido.**

403 - INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS E TECNOLÓGICAS: ARTICULAÇÕES CONSTRUÍDAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

MORÉS, A. ..... **Erro! Indicador não definido.**

435 - OS SITES EDUCATIVOS EM ANÁLISE: UM DIÁLOGO ENTRE A QUALIDADE DOS SITES E A ESTÉTICA DOS TEXTOS LITERÁRIOS ONLINE

SILVA, E. ..... **Erro! Indicador não definido.**

451 - CONTRIBUIÇÕES DE UMA ATIVIDADE DE EXTENSÃO DE INCLUSÃO DIGITAL PARA A TERCEIRA IDADE

VIEIRA, L. J., SILVA, T. A., BARBOSA, A. C. G., GARCIA, M. C. M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

455 - SALA DE AULA INVERTIDA COMO MODELO PARA APRENDIZAGEM COLABORATIVA: FERRAMENTAS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

MAZON, M., SOUZA, M. V., SPANHOL, F. J. ..... **Erro! Indicador não definido.**

459 - RELATO DE EXPERIÊNCIA: METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO, EM CURSO DE GRADUAÇÃO À DISTÂNCIA

SCHNEIDER, M. D., ZANETTE, E. N., CECHELLA, N. C. T. P. ..... **Erro! Indicador não definido.**

467 - RESOLUÇÃO E VALIDAÇÃO DE EXERCÍCIOS MATEMÁTICOS POR MEIO DO GEOGEBRA

BORBA, W. G., SEMMER, S. ..... **Erro! Indicador não definido.**

477 - A TÉCNICA CONDUZINDO VIDAS

CARRER, J. ..... **Erro! Indicador não definido.**

480 - YOUTUBE COMO FACILITADOR DA PRÁTICA DOCENTE: O USO DE VÍDEOS PARA O ENSINO DE ENGENHARIAS E FÍSICA

MELLO, D. A. T. ..... **Erro! Indicador não definido.**

493 - RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA MULTICAMPI SOBRE ENSINO DE ESPANHOL À DISTÂNCIA UTILIZANDO TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

SCHARDOSIM, C. R., NUNES, L. L. S. T. ..... **Erro! Indicador não definido.**

506 - MÍDIA E EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO EM REDE

NUNES, L. L. S. T., CARNEIRO, N. O., SOUZA, M. V., TODESCO, J. L., BALDESSAR, M. J. **Erro! Indicador não definido.**

523 - PREMISSAS DE INCLUSÃO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES: UM ESTUDO MULTICASO REALIZADO NO BRASIL E EM PORTUGAL

MARCON, K., CARVALHO, M. J. S. ..... **Erro! Indicador não definido.**

527 - A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO

530 - CONTRIBUIÇÕES DE UM JOGO DIGITAL DIDÁTICO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM REFERENTE AO BIOMA MATA ATLÂNTICA

LUCIANO, B. L. F., FIALHO, M. L. ..... **Erro! Indicador não definido.**

552 - EDUCAÇÃO MATEMATICA E TECNOLOGIAS: UM ESTUDO SOBRE OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

PASSOS, M., ZANETTE, E. N. ..... **Erro! Indicador não definido.**

569 - TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E CULTURA DIGITAL: UMA NECESSIDADE NO ENSINO SUPERIOR

LUZ, A. G., ROCHA, V. A. S., FELICIANO, A. C., JOSÉ, P. R. C. ..... **Erro! Indicador não definido.**

592 - OS PROFESSORES FORMADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA: A IDENTIDADE EM DESTAQUE

COSTA, V. G. ..... **Erro! Indicador não definido.**

601 - FORMAÇÃO DOCENTE MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

SILVA NETA, M., ARAUJO, A. C., BORGES, O. C. S., ALVES, M. F. V., ANDRADE, P. R., SILVA, A. N. **Erro! Indicador não definido.**

606 - A INSERÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES DO CURSO DE LICENCIATURAS EM HISTÓRIA NA EAD

COSTA, V. G. ..... **Erro! Indicador não definido.**

607 - O CONTEXTO DE TRABALHO DOS PROFESSORES FORMADORES DAS LICENCIATURA EM LETRAS

COSTA, V. G. ..... **Erro! Indicador não definido.**

609 - O TRABALHO DOS PROFESSORES FORMADORES DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E QUÍMICA

COSTA, V. G. ..... **Erro! Indicador não definido.**

625 - O CONCEITO DE TECNOLOGIA: UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA

OLIVEIRA, M. M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE ..... Erro! Indicador não definido.

30 - A HISTÓRIA DA LEITURA E A IMPORTÂNCIA DO SEU ENSINO NA ESCOLA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES

CARRIJO, W. B. M., SÁ, R. L. ..... **Erro! Indicador não definido.**

287 - LEITURA À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

SACHET, C. M., BACK, A. C. D. P. ..... **Erro! Indicador não definido.**

362 - O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA PROFESSORES - UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO CONTINUADA

SALETE, M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

402 - GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS (LÍNGUA PORTUGUESA) DA UNESC: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEITORA

JESUS, T. D., SILVA, N. B. S. ..... **Erro! Indicador não definido.**

406 - LEITURA E ESCRITA NA VELHICE: ENTRE VIDAS E TEXTOS

MARTINS FILHO, L. J., SILVA, F. C. G., SILVEIRA, E. A. G. ..... **Erro! Indicador não definido.**

491 - CONCEPÇÕES DE LEITURA E AS SUAS RELAÇÕES COM O CELPE-BRAS

CORTEZ, D., BACK, A. C. D. P. ..... **Erro! Indicador não definido.**

515 - ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ACADÊMICOS DO CURSO DE LETRAS DA UNESC

JESUS, T. D., BACK, A. C. D. P., SCHLICKMANN, C. A. ..... **Erro! Indicador não definido.**

558 - A COMPREENSÃO LEITORA DE ESTUDANTES EM FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO COMPARATIVO

FINGER-KRATOCHVIL, C., SCHEFFER, G. A. ..... **Erro! Indicador não definido.**

567 - LEITURA E ENSINO: A RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DOCENTE E MATERIAL DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DE LEITORES INICIAIS

SOUZA, M. T. ..... **Erro! Indicador não definido.**

594 - PROCESSOS DE LEITURA EM ESCOLARES: AVALIAÇÃO EM UM CENTRO ESPECIALIZADO EM REABILITAÇÃO CER II/UNESC

ROSA, A. J., TUON, L. B., BACK, A. C. D. P. ..... **Erro! Indicador não definido.**

ESTÁGIO CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES ..... Erro! Indicador não definido.

120 - ATUAÇÃO TÉCNICA PEDAGÓGICA EM PROL DA VISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL: ESTÁGIO VIVENCIADO EM ORGANIZAÇÃO NÃO ESCOLAR

SOUZA, D. C., VIEIRA, R. S., ROSSA, Ü. B. ..... **Erro! Indicador não definido.**

212 - ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL LICENCIADO EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO ENSINO AGROTÉCNICO

PROENÇA, F. M. N., ROSSA, Ü. B. ..... **Erro! Indicador não definido.**

270 - O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FENOMENOLOGIA DE EDMUND HUSSERL: A PRODUÇÃO DE UM DIÁLOGO FORMATIVO-INVESTIGATIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

FERREIRA, A. V. ..... **Erro! Indicador não definido.**

342 - O ESTÁGIO CURRICULAR NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ CAMPUS VII ULTRAPASSANDO A CONCEPÇÃO TÉCNICO-APLICACIONISTA: LIMITES E POSSIBILIDADES

ALMEIDA, N. M. C. B., GOMES, D. A., CARRIJO, W. B. M., FREITAS, N. A. O. ..... **Erro! Indicador não definido.**

394 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCITATURA EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS/AGRÁRIAS E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS LICENCIADOS NUMA PERSPECTIVA CONTEXTUAL

SÔNEGO, R. V., ROSSA, Ü. B., SOUZA, D. C. ..... **Erro! Indicador não definido.**

397 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIAS DE VIDA ORAIS DE HOMENS E MULHERES

ANDRADE, I. C. F., MAURICIO, W. P. D. ..... **Erro! Indicador não definido.**

416 - COMO ESTÁ CARACTERIZADA ATUALMENTE A PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL?

LUZ, A. L. S., PINTO, M. G. C. S. M. G. ..... **Erro! Indicador não definido.**

444 - ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS: UM OLHAR A PARTIR EXPERIÊNCIA DE SUPERVISORES DE ESTÁGIO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

RAMOS, R. C. S. S., GRÜTZMANN, T. P. ..... **Erro! Indicador não definido.**

501 - VIVENCIANDO AS PRÁTICAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SCHLICKMANN, M. B., MARTINS, M. C. ..... **Erro! Indicador não definido.**

525 - RELATOS DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADOS NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO II EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE CRICIÚMA

ROSSO, R. C., MARTINS, M. C. ..... **Erro! Indicador não definido.**

556 - PROPOSTAS DE ENSINO DO HANDEBOL PARA O ENSINO MÉDIO

OLIVEIRA, J. L. N., OLIVEIRA JUNIOR, S., QUADROS, L. R., CARDOSO, V. D. ..... **Erro! Indicador não definido.**

591 - O CONCEITO DE CURRÍCULO NA VISÃO DOS DOCENTES DE CIÊNCIAS NO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SOUSA, C. G., OLIVEIRA, A. G., HIPOLITO, G. A., NASCIMENTO, P. A., ARAUJO, M. B. **Erro! Indicador não definido.**

612 - O ESTÁGIO CURRICULAR COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

PEREIRA, C. D., UNGLAUB, T. R. R. ..... **Erro! Indicador não definido.**

ESTÉTICA E EDUCAÇÃO: DISCUSSÕES DO SER E DO FAZER ESTÉTICOS Erro! Indicador não definido.

427 - A IMAGINAÇÃO EM HEGEL

NASCIMENTO, N. G. ..... **Erro! Indicador não definido.**

441 - O ENSAIO COMO FORMA EM WALTER BENJAMIN: CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO ENSAÍSTICO PARA A EDUCAÇÃO

PIAZZA, M. C. P. ..... **Erro! Indicador não definido.**

454 - A CRISE DA ESTÉTICA EM THEODOR ADORNO

VACCARI, U. R. ..... **Erro! Indicador não definido.**

458 - A VERDADE DO SER DA OBRA DE ARTE: REFLEXÕES HEIDEGGERIANAS SOBRE ARTE E VERDADE

AZEREDO, J. L. ..... **Erro! Indicador não definido.**

460 - A CONCEPÇÃO DE TRAGÉDIA EM HÖLDERLIN

SOUZA, G. N. ..... **Erro! Indicador não definido.**

461 - MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO ESTÉTICA NO CAMPO DA ARTE E DA EDUCAÇÃO

PAULO, S., RAUSCH, R. B. ..... **Erro! Indicador não definido.**

522 - NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E IDENTITÁRIAS: MOHAMMAH GARDO BAQUAQUA

SILVA, N. B. S., CABRAL, G. S. ..... **Erro! Indicador não definido.**

ESTUDOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL ..... Erro! Indicador não definido.

141 - ANÁLISE DO MATERIAL PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

CAMPOS, R. S., CARDOSO, E. F. M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

147 - ENSINO DESENVOLVIMENTAL E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

MILAK, I. N., ORTIGARA, V., ROSA, M. E., COLOMBO, B. D., MILIOLI, B. B., MORAES, D. L.**Erro! Indicador não definido.**

152 - O MOVIMENTO DO PENSAMENTO PARA A APROPRIAÇÃO DA RELAÇÃO ESSENCIAL DO CONCEITO DE FRAÇÃO EM DAVÝDOV

FREITAS, D., DAMAZIO, A. ..... **Erro! Indicador não definido.**

155 - A NECESSIDADE DE APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS DAS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL

ROSA, M. E., DAMAZIO, A., MILAK, I. N., VITÓRIO, V., OLIVEIRA, J. E., PEREIRA, V. R. **Erro! Indicador não definido.**

163 - EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORQUILHINHA/SC

PEREIRA, M. B., MORAES, D. L., CARDOSO, A. L., SANTOS, L. A., MILAK, I. N., VITORIO, R. S.**Erro! Indicador não definido.**

186 - DISTANCIAMENTOS ENTRE AS PROPOSIÇÕES DAVYDOVIANA E BRASILEIRA

ALVES, E. S. B..... **Erro! Indicador não definido.**

197 - APROXIMAÇÕES AO DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS

MILIOLI, B. B., MENEGHEL, G. A. B., PEREIRA, M. B., FERMINIO, D. C., VITORIO, R. S., CORAL, M. A. ..... **Erro! Indicador não definido.**

239 - O XADREZ NA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

MENEGHEL, G. A. B., MILIOLI, B. B., EUZÉBIO, C. A., COLOMBO, B. D., NEVES, G., OLIVEIRA, J. E.**Erro! Indicador não definido.**

281 - TRABALHO E EDUCAÇÃO: RELAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO HUMANA

NEVES, G. N., ORTIGARA, V., COELHO, E. D., POTRIKUS, E. C., PEREIRA, V. R., GONÇALVES, S. R. S. ..... **Erro! Indicador não definido.**

295 - CONTEÚDO E METODOLOGIA NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA PARA O ENSINO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS SOBRE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO

MATOS, C. F. ..... **Erro! Indicador não definido.**

327 - O ESTUDO DO LUGAR PARA COMPREENDER O MUNDO: A POSSIBILIDADE DE REPRESENTAR O ESPAÇO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

ANDRADE, L., MARTINS JUNIOR, L. ..... **Erro! Indicador não definido.**

355 - A EDUCAÇÃO NA ÓTICA DO PROFESSOR GERSON RODRIGUES NA IMPRENSA DE BAURU - SP (1949-1968)

FERREIRA, H. A. ..... **Erro! Indicador não definido.**

384 - A INTER-RELAÇÃO GEOMÉTRICA, ALGÉBRICA E ARITMÉTICA DO CONCEITO DE NÚMERO NA ORGANIZAÇÃO DAVYDOVIANA DE ENSINO

MEDEIROS, S. C., DAMAZIO, A. ..... **Erro! Indicador não definido.**

423 - O JOGO TANGRAM COMO METODOLOGIA DE ENSINO NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS

ROCHO, V. R., SANTOS, A. E., SANTOS, C. M. F., PEREIRA, D. R., RIBEIRO, E. M. P., NICOLA, L., GOMES, M. A., PAULO, R. R., ARAMBULA, L. A. P. ..... **Erro! Indicador não definido.**

432 - DANÇA E CRIATIVIDADE NA ESCOLA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

BONA, B. C., FERMINIO, D. C., MENEGHEL, G. A. B., NEVES, G. N., ROSA, M. E., ORTIGARA, V.**Erro! Indicador não definido.**

433 - AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DURANTE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MARQUES, E. V., SOMARIVA, J. F. G., VITÓRIO, V., GONÇALVES, S. R. S., COLOMBO, B. D., BONA, B. C. ... **Erro! Indicador não definido.**

492 - O JUDÔ COMO ALIADO A NÃO VIOLÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MILIOLI, B. B., CORAL, M. A., BONFANTE, E. S. ..... **Erro! Indicador não definido.**

504 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

FERMINIO, D. C., BONA, B. C., SANTOS, L. A., ORTIGARA, V., MARQUES, E. V., CORAL, M. A.**Erro! Indicador não definido.**

GÊNERO, EDUCAÇÃO, TRABALHO E DIREITOS HUMANOS..... Erro! Indicador não definido.

46 - PERFORMANCE PRESA FÁCIL

GOULART, L. S., FERREIRA, J., OLIVEIRA, K. A. M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

49 - ROMPENDO A INVISIBILIDADE NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: PROTAGONISMO DAS MULHERES ASSENTADAS

RIOS, P. P. S., VIEIRA, A. R. L. ..... **Erro! Indicador não definido.**

50 - NARRATIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ASSENTADAS NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

RIOS, P. P. S., VIEIRA, A. R. L. ..... **Erro! Indicador não definido.**

118 - DROGAS NA ADOLESCÊNCIA: UMA ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA

ROCHA, P. S., SILVA, S. S., RAIMUNDO, J. B., CONCEIÇÃO, M. M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

134 - ANÁLISE DA AÇÃO EDUCATIVA NAS HISTÓRIAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO DE MULHERES EM VULNERABILIDADE SOCIAL

SUPPO, G. S. ..... **Erro! Indicador não definido.**

136 - ARTE E GÊNERO: A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DE MULHERES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE ARTES VISUAIS**Erro! Indicador não definido.**

FIGUEREDO, C. S. ..... **Erro! Indicador não definido.**

159 - JOGOS POPULARES NA ESCOLA: UMA FORMA AMPLIADA DE APRENDIZAGEM

ROCHA, P. S., SILVA, S. S., CONCEIÇÃO, M. M., RAIMUNDO, J. B. ..... **Erro! Indicador não definido.**

229 - PERCURSO FORMATIVO E HOMOEROTISMO: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE ESTUDANTES, CAMPO GRANDE, MS

BREMM, A. ..... **Erro! Indicador não definido.**

232 - SINDICATO DO PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL - UM SINDICATO DE MULHERES EM UMA SOCIEDADE MASCULINA

CALISTO, C. S. ..... **Erro! Indicador não definido.**

241 - CUIDANDO DA ROUPINHA DO NENÊ: O FEMININO NA COLEÇÃO BIBLIOTECA DE ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA PRIMÁRIA, NO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA BRASILEIRO AMERICANO DE ENSINO ELEMENTAR (PABAEE) SOB A ÓTICA DAS CONTRIBUIÇÕES DE SIMONE DE BEAVOUIR

WASCHINEWSKI, S. C. ..... **Erro! Indicador não definido.**

255 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A HOMOAFETIVIDADE DA MULHER

CAITANO, A. F., WACHHOLZ, T. ..... **Erro! Indicador não definido.**

262 - JOGOS E TEMAS TRANVERSAIS: PONDERAÇÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO DE JOGOS COMO NOVAS METODOLOGIAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

BRENNA, A. C., MENDES, M. K. O. ..... **Erro! Indicador não definido.**

311 - TRABALHO DOCENTE E GÊNERO

MARIANO, P., SALVARO, G. I. J. ..... **Erro! Indicador não definido.**

312 - AMBIENTE ESCOLAR, ORIENTAÇÕES SEXUAIS E AS NOVAS IDENTIDADES DE GÊNERO

AIALA, L. C., CARVALHO, V. F. M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

396 - "QUANDO EU SAÍ DE CASA" - INVENTÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS DO PROGRAMA MULHERES MIL

KANAAN, H. S., TAMANINI, E. ..... **Erro! Indicador não definido.**

428 - NOVAS POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA: DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR, GÊNERO E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

ESPINDOLA, I. F., CABRAL, N. P. ..... **Erro! Indicador não definido.**

438 - MULHERES, RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET-MG)

VALENTIM, S. S., OLIVEIRA, L., MENDES, M. K. O. ..... **Erro! Indicador não definido.**

456 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA E PARTICIPAÇÃO FEMININA - UMA ANÁLISE HISTÓRICA

ROCHA, A. F. ..... **Erro! Indicador não definido.**

498 - A DOCÊNCIA MASCULINA E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (TORRES/RS)

BARROS, D. F. ..... **Erro! Indicador não definido.**

509 - AÇÕES INSTITUCIONAIS NA CAMINHADA PELA BUSCA DA IGUALDADE DE GÊNERO

DIAS, A. T. B. B. B., ROSSETTO, C. R., MARINHO, S. V., SALVARO, G. I. J. ..... **Erro! Indicador não definido.**

536 - A FABRICAÇÃO DE MENINAS MEDIADA PELA INTERNET

FERREIRA, A. P. ..... **Erro! Indicador não definido.**

565 - A PERCEPÇÃO DA HOMOSSEXUALIDADE VISTA POR ADOLESCENTES DO COLÉGIO AGRÍCOLA VIDAL DE NEGREIROS (CAVN)

SANTOS, J. F. M., SOUSA, C. G., PEREIRA, P. S., SILVA, C. E. M., RODRIGUES, A. C. S. **Erro! Indicador não definido.**

588 - "BULLYING HOMOFÓBICO" NO PRIMEIRO CICLO DE ENSINO

SILVA, C. E. M., NUNES, C. A. L., RODRIGUES, A. C. S., SOUSA, C. G., SANTOS, J. F. M. **Erro! Indicador não definido.**

627 - TRABALHO E GÊNERO: ANÁLISE DA FEMINIZAÇÃO E DA FEMINILIZAÇÃO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE

CRISPIM, A. L. ..... **Erro! Indicador não definido.**

HISTÓRIA, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO EM SANTA CATARINA..... Erro! Indicador não definido.

300 - TRAGETÓRIAS ESCOLARES: MEMÓRIAS E EXPERIENCIAS DE SUJEITOS SURDOS NA CIDADE DE CRICIUMA E REGIÃO

MARIOT, A. ..... **Erro! Indicador não definido.**

303 - DA CLASSE OPERÁRIA DA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930) NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA, 9º ANO (2014/16): ENSINO, PESQUISA & EXTENSÃO

CRUZ, F. R., ZANELATTO, J. H. ..... **Erro! Indicador não definido.**

358 - CORREIOS EM SANTA CATARINA E INTEGRAÇÃO DO TERRITÓRIO (1900-1930)

MAZON, G. C., GOULARTI FILHO, A. ..... **Erro! Indicador não definido.**

462 - RELAÇÃO ENTRE O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO COM O ÍNDICE DA EDUCAÇÃO BÁSICA DAS SERIES INICIAIS E FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

GATTI, T. I. K., PADILHA, D. B., PINTO, M. M., ROCHA, R. E. R. ..... **Erro! Indicador não definido.**

488 - OS TRABALHADORES NOS DISCURSOS DO JORNAL INTEGRALISTA FLAMMA VERDE (1936-1938)

CARDOSO, T. A. ..... **Erro! Indicador não definido.**

521 - A ASSISTÊNCIA NO EXTREMO SUL CATARINENSE: A SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AOS TRABALHADORES DO CARVÃO E O AMPARO À MATERNIDADE E À INFÂNCIA POBRE NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

BALDESSAR, J. S., ALVES, I. G. ..... **Erro! Indicador não definido.**

IMAGINÁRIO E COTIDIANO ..... Erro! Indicador não definido.

15 - GÊNERO E SEXUALIDADE: (RE) FLEXÕES ACERCA DO IMAGINÁRIO SOCIAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

MÜLLER, M. B. C., SILVA, D. R. Q., YUNES, M. A. M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

88 - O PAPA É POP: A ABORDAGEM MÍTICA DE FRANCISCO NA MULTIMÍDIA, UMA ANÁLISE POR MEIO DOS ESTUDOS DO IMAGINÁRIO E DO MITO

FORMENTIN, C. N., KÖENIG, M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

190 - A MATERIALIZAÇÃO DA SUSTENTABILIDADE NA MODA

KAULING, G. B. ..... **Erro! Indicador não definido.**

305 - IMAGINÁRIO VIRTUALIZADO: ESPETÁCULO E VISIBILIDADE DA MORTE EM REDE SOCIAL

LUZ, E. M. S., MORAES, H. J. P. ..... **Erro! Indicador não definido.**

360 - OS DISPOSITIVOS SIMBÓLICOS UTILIZADOS PARA REAFIRMAÇÃO DA CONDIÇÃO INDÍGENA: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DO REGIME NOTURNO DA IMAGEM

JORGE, L. C., MORAES, H. J. P. ..... **Erro! Indicador não definido.**

553 - IMAGINÁRIO SOCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS ATRAVÉS DA PALAVRA

PUJOL, M. S., SEVERO, B. A., OLIVEIRA, V. M. F. ..... **Erro! Indicador não definido.**

566 - O DILÚVIO MÍTICO E O MITO DA GRANDE ENCHENTE DE TUBARÃO (1974): RECORRÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS NO IMAGINÁRIO

MAXIMO, W. C., MORAES, H. J. P. ..... **Erro! Indicador não definido.**

623 - O IMAGINÁRIO RELIGIOSO NA OBRA “OPERÁRIOS DE PRIMEIRA HORA” DE VALDEMAR MAZZURANA SOB A PERSPECTIVA DO REGIME NOTURNO DAS IMAGENS

BRESSAN, L. L., MORAES, H. J. P. ..... **Erro! Indicador não definido.**

LÍNGUA E ENSINO ..... Erro! Indicador não definido.

74 - DESPERTAR E PRODUZIR: A ESCRITA CRIATIVA COMO EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

PADOIN, K. P. C. ..... **Erro! Indicador não definido.**

208 - LINGUAGEM HUMANA: UMA ANÁLISE SOBRE A HISTÓRIA DO SURGIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA

SÁ, R. L., COSTA, T. C. P., NASCIMENTO, A. S. S. ..... **Erro! Indicador não definido.**

309 - EXPERIÊNCIAS EM PRÁTICAS INCLUSIVAS DE UMA ALUNA SURDA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ESCOLAR

MARIOT, A. ..... **Erro! Indicador não definido.**

495 - DIFERENCIAÇÕES DO FONEMA “R” DE FAMOSOS DAS TRÊS ZONAS DIALETAIS DE MINAS GERAIS .....

SOUZA, T. R. ..... **Erro! Indicador não definido.**

500 - QUAL O LUGAR DO SUJEITO AUTOR NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA?

ANJOS, C. B. ..... **Erro! Indicador não definido.**

511 - A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA HISTÓRIA EM QUADRINHOS: O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA COM O APOIO DA HQ TURMA DA MÔNICA

GONÇALVES, N. M., PEREIRA, L. O., OLIVEIRA, J. A., COELHO, A. T. ..... **Erro! Indicador não definido.**

512 - NOSSA! EU ESCREVIA ASSIM? SERÁ MESMO QUE FUI EU? **Erro! Indicador não definido.**

SOMMER, K. C., FERNANDES, E. M., BERGMANN, P., GOMES, K. M., KOERNER, R. M. **Erro! Indicador não definido.**

513 - A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ARARANGUÁ (SC) E ARROIO DO SILVA (SC) ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

BIANCO, M., ALVES, A. A., ZWIEREWICZ, M., DUARTE, R. H. ..... **Erro! Indicador não definido.**

534 - AS CONFIGURAÇÕES DE SENTIDO EM TEXTOS FICCIONAIS EM FUNÇÃO DE DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE ENSINO

FERREIRA, A. P., FERRAREZI JUNIOR, C. ..... **Erro! Indicador não definido.**

615 - AS MUDANÇAS DO SUBSTANTIVO NOS TEXTOS CONSTITUCIONAIS BRASILEIROS

BORBA, A. E., GONÇALVES, N. M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

PATRIMÔNIO EDUCATIVO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO..... Erro! Indicador não definido.

31 - MULHER E MATERNIDADE NO JORNAL ESCOLAR “O ESTUDANTE ORLEANENSE”: UM OLHAR A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DE SIMONE DE BEAUVOIR (SANTA CATARINA, 1949 – 1973)

MARTINS, C. G. ..... **Erro! Indicador não definido.**

45 - ESCRITAS À FLOR DA TELA: FONTES DIGITAIS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

SIMÕES, R. F. ..... **Erro! Indicador não definido.**

92 - HISTÓRIA DA PEDAGOGIA TECNICISTA NO BRASIL: DOS ÍNDIOS AO NEOTECNICISMO

FERREIRA, N. K. V., CERQUEIRA, E. C., BRITO FILHO, R. ..... **Erro! Indicador não definido.**

119 - MUSEUS, MUSEUS ESCOLARES E O MEMORIAL DO COLÉGIO FARROUPILHA: AS INTERSECÇÕES ENTRE O MATERIAL E O IMATERIAL NA FORMAÇÃO DESTES ESPAÇOS

CASTRO, G. M., AMAYA, P. F. ..... **Erro! Indicador não definido.**

195 - O CENTRO DE PESQUISA E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DO RIO GRANDE DO SUL E A PSICOLOGIA DE ALFRED ADLER

LEAL, D., MASSIMI, M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

213 - CULTURA MATERIAL ESCOLAR: O MOBILIÁRIO EM DISCUSSÃO

SOUSA, G. R. ..... **Erro! Indicador não definido.**

240 - BIBLIOTECA DE ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA PRIMÁRIA E O VOLUME HABILIDADES DE ESTUDOS SOCIAIS NO PROGRAMA BRASILEIRO-AMERICANO DE ENSINO ELEMENTAR (PABAEE) (1956-1964)

WASCHINEWSKI, S. C. ..... **Erro! Indicador não definido.**

247 - O ACERVO DOCUMENTAL DAS ESCOLAS QUE COMPÕEM O CENTRO DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SUL DE SANTA CATARINA (CEMESSC) - DIAGNÓSTICO E ORIENTAÇÕES PARA CONSERVAÇÃO E PRESERVAÇÃO

CRUZ, F. R., DASSI, S. T. L., FIGUEIREDO, T. M., MARTINS, C. G. ..... **Erro! Indicador não definido.**

308 - TU, INIMIGO DA NOBRE LÍNGUA DE CAMÕES, ONDE ESTUDASTE GRAMÁTICA? - DISCURSOS EM JORNAIS DE DESTERRO - SANTA CATARINA: A LÍNGUA EM DEBATE

MADRUGA, S. C. G. ..... **Erro! Indicador não definido.**

331 - "HÁ MUITO E MUITO TEMPO ATRÁS EM FOTOGRAFIAS DISTANTES"... A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO VIÉS DO DOCUMENTO & AUDIOVISUAL, EXPERIÊNCIAS DO PIBID - DA REPRESENTAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS DO PROF. NEI (COLEGIÃO), FINS DO SÉCULO XX

CRUZ, F. R., VALERIM, Â. M., SANTOS, R. M., DAMAZIO, J. ..... **Erro! Indicador não definido.**

382 - EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR: RESULTADO DE INVESTIGAÇÕES NAS ESCOLAS DO CEMESSC

COSTA, M. O. ..... **Erro! Indicador não definido.**

418 - MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E POLÍTICA: PRIMEIROS ESCRITOS À "CONTRAPELO" DA HISTÓRIA DO CLUBE DO BARRIL (1975 - 2015)

PEREIRA, J. E., MACHADO, C. C. A. C. ..... **Erro! Indicador não definido.**

481 - AS MEMÓRIAS EM IMAGENS E RELATOS PESSOAIS: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR

NEUMAIER, A. ..... **Erro! Indicador não definido.**

508 - ARQUIVO HISTÓRICO DO COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX: RESGATE E ORGANIZAÇÃO DE DOCUMENTOS ESCOLARES

PLACIDO, R. L., SANTOS, W. J., PIRES, R. S. ..... **Erro! Indicador não definido.**

517 - COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX: UMA ABORDAGEM MESOANALÍTICA A PARTIR DAS CATEGORIAS PERMEABILIDADE E POROSIDADE

PLACIDO, R. L., SANTOS, W. J., PIRES, R. S. ..... **Erro! Indicador não definido.**

548 - HISTÓRIA DA ESCOLA E SUA INTERDEPENDÊNCIA COM A HISTÓRIA DO BAIRRO

FERREIRA, A. P., CHAVES, A. M. B. M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

611 - ECOS DE MEMÓRIA DA CULTURA ESCOLAR EM ÁLBUNS FOTOGRÁFICOS: UM PATRIMÔNIO EDUCATIVO

UNGLAUB, T. R. R., STEINDEL, G. E. ..... **Erro! Indicador não definido.**

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA..... Erro! Indicador não definido.

13 - RECURSOS DIDÁTICOS EM EAD E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

OLIVEIRA, R. L. ..... **Erro! Indicador não definido.**

18 - A FORMAÇÃO COMO BILDUNG: REPERCUSSÕES NOS ESTUDANTES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

SOUZA, R. C. C. R., MAGALHÃES, S. M. O..... **Erro! Indicador não definido.**

38 - AS TRAJETÓRIAS DE VIDA E NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS COMO PRODUTORAS DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

SILVA, M. S. ..... **Erro! Indicador não definido.**

62 - ANÁLISE DA PRÁTICA DE MOBILIDADE ACADÊMICA “DOUTORADO SANDUÍCHE”: CULTURA OU AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO?

FORSTER, M. M., FABRIS, E. T., RODRIGUES, C..... **Erro! Indicador não definido.**

110 - A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS DAS UNIVERSIDADES

ZANCHET, B. M. B. A., BOÉSSIO, C. P. D., RIBEIRO, G. M., RIBEIRO, J. A. B..... **Erro! Indicador não definido.**

114 - A DIVULGAÇÃO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E EDUCACIONAL NOS PERIÓDICOS REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS E CADERNOS DE PESQUISA, NA DÉCADA DE 70

LIMA, B. D., ALMEIDA, N. R., GREGÓRIO, T. C. C. ..... **Erro! Indicador não definido.**

121 - A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DESTE NÍVEL DE ENSINO

SBARDELOTTO, V. S..... **Erro! Indicador não definido.**

146 - PROTAGONISMO ESTUDANTIL E METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

DEBALD, B. S., GOLFETO, N. V. ..... **Erro! Indicador não definido.**

176 - INTERNACIONALIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS A PEDAGOGIA UNIVERSITARIA

CUNHA, M. I., SILVEIRA, J..... **Erro! Indicador não definido.**

210 - ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA: RELAÇÕES COM A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE....

XAVIER, A. R. C., AZEVEDO, M. A. R., CARRASCO, L. B. Z. ..... **Erro! Indicador não definido.**

223 - COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO FRENTE AS TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES: O CASO UNISUL

WAGNER, F. ..... **Erro! Indicador não definido.**

282 - REPERCUSSÕES DO USO DAS TECNOLOGIAS NO TRABALHO DE ALUNOS E PROFESSORES DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA DIMENSÃO ESPÁCIO-TEMPORAL

LARA, R. C., TURNES, L., BIANCHETTI, L. ..... **Erro! Indicador não definido.**

284 - OS DOCENTES INICIANTES NO CONTEXTO AFRICANO: EXPERIÊNCIAS NA UNIVERSIDADE DE CABO VERDE

BORGES, D. S., TAUCHEN, G., SOUZA, N. C. ..... **Erro! Indicador não definido.**

285 - ATIVIDADES, APRENDIZAGENS E AULAS LABORATORIAIS EM CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....

SOUZA, N. C., BORGES, D. S., TAUCHEN, G. ..... **Erro! Indicador não definido.**

332 - OS EFEITOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE: MOTIVAÇÕES, PROBLEMAS E PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES AFRICANOS NA UNESC

SOARES, C., VOLPATO, G. ..... **Erro! Indicador não definido.**

410 - INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: A MOBILIDADE ACADÊMICA NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES E GESTORES

VOLPATO, G., BRESSAN, F. C. O. ..... **Erro! Indicador não definido.**

421 - INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DOCENTES BRASILEIROS E SUAS PRÁTICAS EM ESPAÇO AFRICANO

PINTO, M. M., ROCHA, M. A. M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

425 - TEORIA ATOR REDE E O ENSINO DE PSICOLOGIA PARA LICENCIATURAS

RIBEIRO, A. E. M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

439 - O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES CONCLUINTES DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DAS UNIVERSIDADES CATARINENSES NAS QUESTÕES DO ENADE QUE ABORDAM CONTABILIDADE DE CUSTOS

MONTEIRO, J. J., CASTANHA, E. T., FELISBERTO, Z., GIASSI, D., GUIMARÃES, M. L. F., CITTADIN, A. ..... **Erro! Indicador não definido.**

446 - A AULA UNIVERSITÁRIA: O LÓCUS DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

RESCHKE, M. J. D. ..... **Erro! Indicador não definido.**

624 - A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A INTEGRAÇÃO COM A SOCIEDADE: DESAFIOS NA ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO , PESQUISA E EXTENSÃO

ANDRADE, R. M. M., WIEBUSCH, E. M. ..... **Erro! Indicador não definido.**

PERSPECTIVAS NO ESTUDO DOS PROCESSOS DE GESTÃO, FORMAÇÃO, CURRÍCULO E INOVAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E DE SAÚDE..... Erro! Indicador não definido.

34 - CASOS DE HEPATITE A E LEPTOSPIROSE NO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA - RS

91 - O TRABALHO DOCENTE NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DAS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE OS PROFESSORES E OS OUTROS SUJEITOS QUE CONSTITUEM O COTIDIANO ESCOLAR

TRINDADE, C. ..... **Erro! Indicador não definido.**

162 - INTEGRAÇÃO DE SABERES: UM CAMINHO NA BUSCA DE MAIOR SIGNIFICAÇÃO FORMATIVA PARA O CURRÍCULO

ESTIVALETE, E. B., ESTIVALETE, P. B., LACERDA, M. P. C. ..... **Erro! Indicador não definido.**

164 - EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO ÂMBITO ESCOLAR: AÇÕES DA TERAPIA OCUPACIONAL

ROCHA, P. S., RAIMUNDO, J. B., SILVA, S. S. ..... **Erro! Indicador não definido.**

178 - PROTOCOLO DE EXPOSIÇÃO AO RISCO OCUPACIONAL DOS QUIMIOTERÁPICOS: O ENTENDIMENTO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DE UM HOSPITAL DA REGIÃO SUL DE SANTA CATARINA

WALTER, D. S., CANALE, M. S. D., GIUSTINA, K. P. D. ..... **Erro! Indicador não definido.**

198 - ENSINO POR PROBLEMATIZAÇÃO E PESQUISA: A EXPRESSÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

GONÇALVES, F. Z., PEREIRA, T. F., PEREIRA, A. S. ..... **Erro! Indicador não definido.**

245 - O NOVO (VELHO) PARADIGMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE OS DOCUMENTOS DA OCDE PARA A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

CARVALHO, M. M., MUELLER, R. R. ..... **Erro! Indicador não definido.**

250 - PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NAS ESCOLAS DO CAMPO NO QUILOMBO KALUNGA DO MIMOSO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

ALVES, M. S. N., SANTOS, A. R. P. ..... **Erro! Indicador não definido.**

257 - PROGRAMA DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA: ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA AO ALCANCE DE TODOS

GALIAZZI, E. ..... **Erro! Indicador não definido.**

273 - A CATEGORIA POBREZA NA FORMAÇÃO DOS NOVOS MEMBROS DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS ESCOLARES DE NOSSA SENHORA

MEDEIROS, M., MOREIRA, J. ..... **Erro! Indicador não definido.**

291 - A GERONTOLOGIA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

BESSA, T. A. ..... **Erro! Indicador não definido.**

296 - CURRÍCULO DE UM CURSO TÉCNICO DOS POVOS INDÍGENAS DO SUDESTE PARAENSE: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

PAIM, E. A., SANTANA, T. O. ..... **Erro! Indicador não definido.**

317 - ENSINO MÉDIO NO BRASIL: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS

GALIAZZI, E., CAMERINI, N. C. ..... **Erro! Indicador não definido.**

356 - CONDIÇÕES DE TRABALHO E FATORES OCUPACIONAIS DA EQUIPE DE ENFERMAGEM DA ONCOPEDIATRIA: UM ESTUDO EM UM HOSPITAL DA REGIÃO SUL DE SANTA CATARINA.

CANALE, M. S. D., WALTER, D. S., GIUSTINA, K. P. D. ..... **Erro! Indicador não definido.**

357 - A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA PRÁTICA PROFISSIONAL DO ENFERMEIRO: REVISÃO NARRATIVA

PREIS, L. C., ORBEN, G., MARTINS, S. M., LESSA, G., CUNHA, K. P. ..... **Erro! Indicador não definido.**

359 - EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ASSISTÊNCIA AO PRÉ-NATAL: AÇÕES DO ENFERMEIRO NO CONTEXTO DA ATENÇÃO BÁSICA

ORBEN, G., MARTINS, S. M., PREIS, L. C., LESSA, G., CUNHA, K. P. ..... **Erro! Indicador não definido.**

393 - SOLIDARIEDADE MARISTA X SOLIDARIEDADE FREIREANA

MARTINS, I. R. F. ..... **Erro! Indicador não definido.**

442 - PRÁTICAS DE GESTÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE PORTO ALEGRE

REICHERT, A. C. H. ..... **Erro! Indicador não definido.**

543 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA PERSPECTIVA LIBERTADORA: TEORIA OU PRÁXIS?

ROCHA, A. F. ..... **Erro! Indicador não definido.**

549 - CONSCIENTIZAÇÃO E LUGAR DE SUPOSTO SABER: APROXIMAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA E A PSICOLOGIA

ROCHA, A. F. ..... **Erro! Indicador não definido.**

555 - AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS DA AMUNESC ..... **Erro! Indicador não definido.**

SOMMER, K. C., CAMPOS, R.

604 - CURRÍCULO E GLOBALIZAÇÃO: PERSPECTIVAS E ARTICULAÇÕES NAS RELAÇÕES DE PODER E DE CAMPO CIENTÍFICO

MATA, M. A., SACRAMENTO, M. G., RUFINO, I. A. M., PEDRETTI, R. G., ALBERGARIA JUNIOR, A. S., SILVA, L. F. ..... **Erro! Indicador não definido.**

ÍNDICE DE AUTORES POR TRABALHO..... Erro! Indicador não definido.

A ARTE E SUAS RELAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE

37

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

37 - ENTRE O PASSADO E O PRESENTE: CORPOS QUE DIVERGEM

OLIVEIRA, K. A. M., COSTA, M. P. S.

katiuscia-arte@hotmail.com, paulocosta132@hotmail.com

Palavras-chave: Arte Clássica; Arte Contemporânea; Estética; Corpos

Introdução

O texto propõe conexões na Arte, com deslizamentos entre a arte clássica e a contemporânea, com ênfase na pintura de Hieronymus Bosch obra Tríptico do Jardim das Delícias e vídeo clip Tropico de Lana Del Rey. Objetivando o interesse das relações dos movimentos da arte e das suas linguagens, procurando criar novas perspectivas de estética da Arte. Motivando a percepção da semelhança do contexto histórico dos corpos que divergem na pintura e no vídeo clip, referenciando o sagrado e o profano, elementos figurativos emblemáticos do sexo feminino e masculino e suas relações. Abrindo discussões que envolvam estes gêneros e a inserção desses corpos em diferentes momentos da história.

Metodologia

Na busca de relações e deslizamentos da imagem na arte a pesquisa em questão confrontou relações entre a arte clássica e a contemporânea, com ênfase na pintura de Hieronymus Bosch obra Tríptico do Jardim das Delícias e vídeo clip Tropico de Lana Del Rey. Na perspectiva de gerar interpretações semelhantes e diferentes em relação a metáforas da criação do mundo (o jardim do Éden), o presente, que seria a atual humanidade e fragmentos do possível futuro da mesma humanidade. Tanto a pintura de Hieronymus Bosch obra Tríptico do Jardim das Delícias e vídeo clip Tropico de Lana Del Rey carregam suas especificidades de elementos humanos, vegetações, animais imagéticos, cenário exóticos, mas se relacionam no contexto geral da falácia da criação do mundo. Fazer relação com ambas às obras de arte faz objetivar o interesse das relações dos movimentos da arte e das suas linguagens, criando novas perspectivas de estética da Arte. Determinação do “estado da arte” e revisão empírica. O foco principal de observação são os corpos humanos ‘Adão’ e ‘Eva’, elementos figurativos emblemáticos do sexo feminino e masculino e suas relações, gerando discussões sem pretensão de censurar ou subjugar, e sim com a proposta de confrontar e construir novos conceitos. A tese da pesquisa é os corpos que divergem tanto na representação Bosch em sua obra quanto no vídeo clip de Del Rey. A organização de pesquisa parte da observação, analise, relato, hipóteses e referencial teórico.

Resultados e Discussão

A obra de Bosch Jardim das delicias é um emaranhado de informações visuais que propõe diversas interpretações analise hipótese, sendo que esta apreciação é de forma inicial e pequena, pois apenas o início da pesquisa. Jeroen van Aeken, cujo pseudônimo é Hieronymus Bosch, ('s-Hertogenbosch, c. 1450 /9 de Agosto de1516), foi um pintor e gravador Holandês dos séculos XV e XVI. A época em que Bosch viveu foi durante a Baixa Idade Media, o poder e a autoridade da Igreja eram fortes, mas ataques de dentro dela e de fora aconteciam, alguns teóricos que pesquisam Bosch se contradizem em sua relação com a Igreja. Na pesquisa as obras e bibliografia de Bosch há controvérsias em

questões referentes às ícones das suas obras.

Elizabeth Woolridge Grant nasceu Nova Iorque, com pseudônimo artístico Lana Del Rey, cantora, compositora, modelo fotográfica, atriz e roteirista. É conhecida por seu estilo retrógrado das décadas de 1950 e 1960, sendo uma referência hipster, indie e vintage. O vídeo clip- curta metragem Tropico foi estreado no Cinerama Dome, em Hollywood, Califórnia, em 04 de dezembro de 2013, três partes representadas respectivamente pelas músicas "Body Eletric", "Gods and Monsters" e "Bel-Air", o filme passa pela pureza original Jardim do Éden, a vida pecaminosa do presente atual e a redenção divina.No vídeo clip Tropico as letras das três músicas colaboram para a composição visual, compondo um videio clip diferente de clip's de divulgação de uma banda. Pois a imagem do Tropico e inerente e fundamental na apreciação. A performance corporal, o cenário, a música o enredo fílmico e demais elementos visuais compõe a obra de arte.

As obras direcionam a questões que intimaram, mas que não demos conta de responder. Seguem algumas: Como esses corpos se movimentam na anacrônica do tempo? A imagem dos corpos femininos é subjugada pelos corpos masculinos? Como podemos identificar a representação dos corpos enquanto profano e sagrado? Qual a narrativa destes corpos nas obras em questão?

Os deslizamentos entre a arte clássica e a contemporânea são de grande valia na pesquisa da arte. Buscar elementos da arte no passado e fazer ligações com o presente, na arte contemporânea, proporciona um amadurecimento e potencializa novos conceitos na estética da Arte. A pesquisa na obra de Hieronymus Bosch o Tríptico do Jardim das Delícias foi um tanto surpreendente perceber na riqueza simbólica contida em tão pequeno espaço físico, e o quanto os elementos visuais se aproximavam dos elementos usados no e vídeo clip Tropico de Lana Del Rey, um exemplo foi o unicórnio, imagem fantástica e imagética, comprometendo uma das tantas ligações. Por mais que os artistas contemporâneos neguem a inspiração artística no passado as lembranças contidas no inconscientes da imageria coletiva estão presentes nas suas obras.

Conclusão

Relacionar os movimentos da arte e das suas linguagens, a pintura, a dança, performance, teatro, música, cinema, proporcionou perceber especificidades mas que ambas pode partilhar do mesmo objeto de estudo, gerando um olhar diferenciado para a estética da arte. Os corpos inserido na pintura de Bosch e no vídeo clip de Del Rey promovem reflexão e conscientização do processo de criação de cada artista. As duas linguagem da arte conseguiram apresentar esses corpos em situação de performance referenciando o profano e o sagrado, mesmo esses estando em contexto histórico diferentes e ao mesmo tempo semelhante. A pesquisa apenas iniciasse, pois ficaram muitos questionamentos e hipóteses a ser observadas.

Referências Bibliográficas

BOSCH: Vol. 19 - Coleção Grandes Mestres ABRIL .1ª ED. Abril 1977.

BOSING, Walter. Hieronymus Bosch. Benedikt Taschrn, 1991.

COLEÇÃO de arte : Bosch. São Paulo: Editora Globo, 1997. 41 p.

COPPLESTONE, Trewin. Vida e obra de H ieronymus Bosch/ Trewin Coplestone; Tradução de Bazán Tecnologia e Linguística, Liza Melle.-Rio de Janeiro: Ediouro, 1997

44

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

44 - DESIGN EM MOVIMENTO - MECANISMO DE TECNOLOGIA CINÉTICA THEO JANSEN

STEIL, M. B., QUADROS, S. S., GAYO, J.

marcelobs@edu.sc.senai.br, silvanasq@edu.sc.senai.br, jairogayo@edu.sc.senai.br

Palavras-chave: Design; Theo Jansen; Mecanismo

Introdução

Observando-se as várias escolas do Design, vê-se uma sobrevalorização de esforços objetivando satisfazer as demandas funcionais dos produtos em detrimento a uma possível função simbólica.

Mas o Design presta-se igualmente à transmissão de signos, utilizando objetos e espaços para transferências de significado.

Um desses objetos são os Strandbeests, desenvolvidos pelo inventor holandês Theo Jansen. Os Strandbeest são mecanismos mecânicos que simulam o caminhar e a fisionomia de animais, e passam, com seus movimentos, uma impressão de vida, porém são feitos com materiais da era industrial como tubos de plástico flexível e fita adesiva.

Este trabalho se propõe, de maneira libertária e criativa, analisar as etapas do desenvolvimento do dispositivo Theo Jansen traçando algumas correlações com os movimentos da história do Design.

Metodologia

Esta pesquisa se considera como exploratória, pois elabora uma construção teórica sobre um objeto de cultura: os Strandbeests em meio às várias possíveis funções com as quais a crítica cultural concebe o Design. Esta pesquisa se dispõe, portanto, a oferecer um exemplo de objeto cultual e a partir dele, dissertar sua aderência aos vários conceitos que o Design assumiu durante seu estabelecimento quanto ciência.

Para tal, esta abordagem compreende o Design para além de uma metodologia de materialização de um conceito, e da transposição deste à construção física de um objeto, cujas formas e propriedades seguem os preceitos determinados pela função para a qual foi concebido. Neste trabalho, o Design é compreendido também como instrumento de afirmação e de construção de realidades imateriais, cujo objetivo assume funções mais comunicativas do que práticas.

De posse desses conceitos, este artigo se dispõe a apontar para as etapas tanto técnicas quanto criativas do desenvolvimento dos Strandbeests, ousando observa-las em paralelo com o desenvolvimento da história do próprio Design em algumas de suas expressões mais características, desde as primeiras concepções puramente mecânicas, com objetivos de movimentação, até sua definição quanto objeto de cultura.

Para tal serão apresentados rápidos elementos do desenvolvimento do Design, seguido da apresentação das fases de construção dos Strandbeests, que lhes são poeticamente correspondentes.

Resultados e Discussão

Etimologicamente a palavra Design é derivada do latim designare que pode significar

tanto designar como desenhar. Conforme Cardoso (2004) percebe-se que o termo já contém em suas origens uma ambiguidade, uma tensão dinâmica entre um aspecto abstrato de conceber/ projetar/ atribuir e outro concreto de registrar/ configurar/ formar.

No final do século XIX, as grandes feiras mundiais de produtos, como as de Viena em 1873, a da Filadélfia, em 1876, e a de Paris, em 1889, começaram a ser expostos objetos de Design. Aqui parece, no paralelo a que nos dispomos a traçar, que o dispositivo Theo Jansen alcançou sua primeira etapa, onde a ciência se sobrepõe a possíveis olhares estéticos. O dispositivo nesta fase é composto somente por elementos técnicos para locomoção.

Já o Design, no início do século XX, em oposição ao excesso de utilitarismo que norteava a concepção dos objetos pós-revolução industrial, acolheu as concepções do movimento denominado “Art Nouveau” cujo princípio era o de que certos aspectos artísticos deveriam ser incorporados aos objetos do dia-a-dia.

Aqui se pode observar um salto conceitual dos Strandbeests, de objeto mecânico para artístico/cultural. É a introdução de elementos emocionais, representados, na metáfora a que nos propomos a desenvolver, o mecanismo Theo Jansen, a opções estéticas buscando o mimetismo animal, que foram aos poucos alterando a função original do objeto.

Após um período de indefinição nas concepções em Design, com o desencanto do pós-guerra e estabelecimento do que se conhece culturalmente por pós-modernidade, iniciou-se uma busca por um equilíbrio entre os argumentos conceituais e práticos do Design. Nos Strandbeests o caráter artificial do mecanismo mecânico foi aos poucos sendo subvertido pelo Design cada vez mais inusitado e inquietante. Os mecanismos ganharam dimensões e espaços diferenciados, simulando camelos, outros animais e até androides cibernéticos.

No começo dos anos 70 o mundo se depara com a possibilidade de esgotamento das matérias-primas em paralelo com o crescimento da população e a degradação do meio ambiente. A reação humanista com apelo ecológico que se viu como contraposição a essas condições também foi incorporada ao Design. Este momento parece ter sido refletido, em nossa ousada comparação, com a utilização de materiais sustentáveis/recicláveis nos mecanismos. Theo Jansen também inseriu os Strandbeests em praias desertas de modo que possam interagir livremente com o espaço através de mecanismos que utilizam a força do vento para movimentação.

Em Design, por fim, parece ter se cristalizado, em objetos não convencionais, o conceito de Design Culture que se refere tanto às características formais, bem como os vários significados que o autor desejou representar.

O inquieto Theo Jansen desenvolveu então novas alterações para possibilitar maior autonomia a seus Strandbeests, entre elas pode-se citar a habilidade de identificar a proximidade da água e de desviar de obstáculos e, ainda, de enterrar parte de seus corpos na areia durante fortes tempestades. A imersão dos Strandbeests em amplos espaços como os desertos, deixando-os interagir sob o efeito dos ventos, forma agrupamentos que impressionam pela similaridade com seres vivos afastou de maneira definitiva sua função inicial.

Conclusão

Observando-se o desenvolvimento dos Strandbeests foi possível identificar algumas correlações com a história do Design.

Inicialmente os aspectos funcionais, tanto do mecanismo Theo Jansen como do Design foram os mais importantes. Somente após os objetos se consolidarem quanto elementos

úteis a determinada função é que se permitiu inovações incorporando o artístico para posteriormente definirem-se como objetos cultuais.

Estas últimas inovações de Theo Jansen proporcionam uma experiência sensorial única, introduzindo seus animais/objetos em campos abertos e sugerindo uma noção de autossuficiência que não há quem não se impressione com seus rebanhos.

Aqui o Design de um objeto, proposto inicialmente como mecanismo mecânico de movimentação transforma-se em um misto de arte e engenharia, um objeto de cultura contemporânea cujo próximo passo nos instiga a imaginação.

Referências Bibliográficas

CARDOSO, Rafael. Uma introdução à história do design. 2. ed. São Paulo, SP: Edgard Blücher, 2004. 239 p.

Fonte Financiadora

Faculdade de Tecnologia SENAI Blumenau

47

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

47 - A MISE-EN-SCÈNE NO CINEMA DOS ANOS 60 E SUA RELAÇÃO COM A VITRINE DE MODA

PESCADOR, L. D.

liliandarosp@gmail.com

Palavras-chave: Cinema; Mise-en-scène; Moda; Vitrines

Introdução

A moda e o cinema possui relações profícuas e complementares entre si. Sabendo disso, buscamos entender, mapear e investigar elementos específicos da linguagem de construção de vitrines de moda e suas relações com a mise-en-scène do cinema dos anos 60. Encontramos vários pontos convergentes entre a mise-en-scène e a vitrine de moda. Mostramos, assim, as semelhanças, familiaridades, proximidades e entrelaçamentos que estabelecem esses assuntos, entre os quais podemos citar como parte fundamental dessas duas categorias o enquadramento, uma vez que, assim como na mise-en-scène, a vitrine é como uma caixa onde os elementos "cênicos" são colocados, de modo a fazer com que as pessoas se sintam atraídas a visualizar seu conteúdo, assim também acontece no cinema, em que os espectadores são fascinados pelo ecrã.

Metodologia

Para dar sustentação às relações a serem investigadas, foram feitos visionamentos de filmes europeus e brasileiros, dos quais podemos citar alguns como: Acossado, diretor Jean-Luc Godard, 1960; A Mulher de Todos, diretor Rogério Sgarzerla, 1969; A Noite, diretor Michelangelo Antonioni, 1961; A Aventura, também do diretor Antonioni, 1960; Cléo das 5 às 7, diretor Agnès Varda, 1962; Deserto Vermelho, diretor Antonioni, 1964; Fome de Amor, diretor Nelson Pereira dos Santos, 1968; Matou a Família e Foi ao Cinema, diretor Júlio Bressanem, 1969; Noite Vazia, diretor Walter Hugo Khouri, 1964; O Bandido da Luz Vermelha, também do diretor Rogério Sgarzerla, 1968; O Eclipse, diretor Antonioni, 1962; São Paulo S/A, diretor Glauber Rocha, 1967; Viver a Vida, também do diretor Jean-Luc Godard, 1962; O Ano Passado em Marienbad, diretor Alain Resnais, 1961; Modesty Blaise, do diretor Joseph Losey, 1966; Blow up, diretor Antonioni, 1966; Georgy Girl do diretor Silvio Narizzano, 1966 e Poor Cow de Ken Loach, 1967. Depois do visionamento desses filmes, foi realizado o congelamento de alguns frames que possuíam relação com a moda e a vitrine. Este artigo empregou a abordagem qualitativa, foram consideradas especificidades que o objeto de estudo requer em sua analise. Assim, buscamos conhecimento através de livros de filosofia, moda e cinema. Foram utilizadas referências recentes, pesquisados no ambiente virtual para caracterizar o atual entendimento que envolve o objeto.

Resultados e Discussão

A palavra mise-en-scène, oriunda do teatro e incorporada ao cinema, foi o suporte das relações propositadas com a moda. Ao estabelecer analogias entre a mise-en-scène do cinema com filmes europeus e brasileiros dos anos 60, com as vitrines de moda.

Para tanto, ancoramo-nos no estudo de Walter Benjamin (2009). Desse modo, encontramos indícios de que a moda se torna imagem quando os sujeitos passam a

consumir a sua imagem. Nesse sentido, verificamos que isso ocorre desde a passagem do século XIX para o século XX, com o crescimento do capitalismo e o conhecimento dos processos de modernização. Nesse contexto, surgiram vitrines, galerias e ato de flânerie.

Desenvolvemos o conceito de mise-en-scène, debruçando-nos sobre o estudo de David Bordwell e Kristin Thompson (2013), que a define como tudo aquilo que é posto em frente à câmera para ser filmado. Após, levantamos alguns encadeamentos desse conceito, como noções sobre o enquadramento e sobre os elementos

colocados em cena, como a disposição do cenário, a iluminação, os personagens, os objetos em cena, o figurino e a maquiagem.

Em suma, esse estudo possibilitou perceber que são muitos os pontos relacionáveis entre cinema e moda, uma vez que muitos conceitos e linguagens do cinema e da mise-en-scène também foram incorporados pelas vitrines, a saber: o cenário, a iluminação, os objetos expostos, os personagens/manequim, o figurino/vestimenta, a encenação, a tela ecrã/vidraça, o artista de composição, o diretor de arte e o fotógrafo de cena/vitrinista. Além do mais, ao analisar o cinema dos anos 60, deparamo-nos com as perambulações, que são os passeios sem sentido ao contexto fílmico uma característica das obras/filmes de Antonioni e as comparamos com os flâneurs, que vivem em um tempo diferente do real e que passeiam nas ruas olhando as vitrines, contemplado sua imagem, fazendo coisas sem importância.

No que se refere aos filmes analisados, em vários deles foram descobertas superfícies especulares nas mise-en-scènes, que possuem afinidades com as vitrines de moda. Essa analogia foi possível pelo fato de o vidro da vitrine refletir tudo a sua volta e, consequentemente, refletir o sujeito que a observa.

Diante desses achados, chegamos à ideia de que existe nesses reflexos propostos pelas vitrines, uma espécie de fusão do olhar, produzindo várias voltas na mise-en-scène, pois nela existe uma visão de mundo onde a mulher que se vê refletida, ela é ao mesmo tempo “convocada” para dentro da imagem, mesmo estando fora dela. Dessa forma, ela é o sujeito e objeto do olhar,produtora e consumidora de moda.

Conclusão

Compreendemos dessa forma que, o cinema e a moda ganham mais entrelaçamentos e relações através da mise-en-scène do cinema e das vitrines de moda, em um recorte temporal que foi os anos 60. Contudo, além das fortes relações dos conceitos e linguagem do cinema que foram incorporados a vitrine, podemos destacar as superfícies especulares da vitrine ou da mise-en-scène que refletem a imagem do sujeito que posiciona-se a sua frente, isso faz com que a mulher seja incorporada ao vidro, dando a ideia de fusão do olhar. Assim ela é o sujeito que olha a vitrine, produtora e consumidora de moda.

Além disso, acreditamos que esse estudo pode ser o ponto de partida para outras reflexões sobre o tema.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. Passagens. BOLLE, Willi; MATOS, Olgária (Org.). Trad. Irene Aron; Cleonice Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. A Arte do Cinema: Uma introdução. São Paulo: Editora da USP, 2013.

_____. Figuras traçadas na luz. Campinas: Papirus, 2008.

DEMETRESCO, Sylvia. Vitrina: teu nome é sedução. São Paulo: Pancrom, 1990.

_____. Vitrinas em diálogos urbanos. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.

OLIVEIRA JUNIOR, Luiz Carlos. A Mise-en-scène no Cinema: do clássico ao Cinema de fluxo. Campinas: Papirus, 2013.

XAVIER, Ismail. O cinema brasileiro moderno. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

70

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

70 - REVELANDO CORPOS, SENSIBILIDADE E SENSAÇÃO

OLIVEIRA, K. A. M., AGUIAR, T. Q.

katiuscia-arte@hotmail.com, tainaraquadros@hotmail.com

Palavras-chave: Arte realista; Corpos; Lucian Freud

Introdução

O texto propõe a descrição de um olhar particularizado das pinturas de Lucian Freud. Pinturas que revelam a verdade da aparência humana. Que através da carnalidade da pintura constitui uma exploração da degeneração da aparência. Algumas formas com especificidades como expressividade, sensualidade, intimidade física. A relação com o estilo de pintura realista enfatizando a subjetividade humana nas pinturas. Revelando o lado animal de seus modelos, mostrando-lhes como indivíduos vulneráveis e encontrando forma de manter viva a conexão humana. Motivando a percepção de algumas obras específicas e correlacionando com o estilo realista, numa preposição de análise e apreciação. Abrindo discussões que envolvam teorias divergentes sobre as obras de Lucian Freud.

Metodologia

A metodologia adotada envolve leituras pautadas principalmente nos estudos de GREIG (2013), SMEE (2008) e outras referências. Ao todo foram analisadas quatro produções artísticas. “Supervisora da segurança social a dormir, 1995”, “Manhã ensolarada – oito pernas, 1997” de Lucian Freud, entre outras produções. Os dois retratos pintados por Freud foram escolhidos por demonstrarem o equilíbrio entre o pictórico e a realidade do tema. Tornando-se bons exemplos da solidificação de seu estilo. As características peculiares que acompanham as produções de Freud e a forte presença da tridimensionalidade dos modelos nessas obras também serviram como fator de escolha.

Próximo passo relacional a pesquisa de Lucian Freud com o estilo realista. Onde historicamente o artista se encaixaria com outros artistas, alguns deles Vermeer, Ingres, Turner, Delacroix, Botticelli, entre outros, em um método pictórico e linear na história do desenho realista figurativo.

Relacionar as divisões do realismo em realismo fantástico, realismo mágico, realismo comunista, realismo social e hiper-realismo propondo uma relação de movimentos da arte enquanto anacrônica. Apresentando a arte suas características e se opondo ao cronológico, promovendo um movimento de apreciação das obras, analisando e concluindo a partir dos fundamentos da linguagem de forma objetiva e subjetiva, possibilitando novos questionamentos e futuros trabalhos acadêmicos.

Resultados e Discussão

Lucian Freud (1922 – 2011), sendo descrito por Robert Hughes em 1988 como o maior pintor realista vivo. Apesar de não se reconhecer neste estilo, achando desagradável ajustar-se a uma escola da arte.

O corpo humano elemento visual principal de pintura, com a ideia do realismo, tem como ênfase a subjetividade crucial, mantendo um distanciamento da retórica e do impulso para a universalidade, destacando a sutileza do diferente, apreciando em modelos vivos o

caráter penetrante, examinando cada detalhe com intensidade e deixando que os volumes de tinta comuniquem tudo.

O realismo (puro) tem intenção de representar as coisas de modo objetivo e preciso e os artistas que seguem este estilo tem um repúdio da idealização, os temas na grande maioria enfatizam a vida, atividades ligadas a humanidade. O realismo tem algumas vertentes como realismo-social, hiper-realismo, realismo mágico e fantástico.

O realismo fantástico é minucioso com a fantasia e imaginação dos contos de fadas. O realismo mágico traz a pintura com naturalismo fotográfico, mas com elementos paradoxais ou em justaposição inesperadas, vinculam formas inesperadas. O realismo social comentando cenas políticas e sociais, tem uma subdivisão que é o realismo socialista regime comunista, reúne linhas ideológicas. Hiper-realismo exatidão de detalhes minuciosamente e impessoal, tem subdivisão supra-realismo e realismo fotográfico.

As obras de Lucian Freud cativam e chocam o observador, provocando uma confusão enganadoramente viva em relação a escala aumentada dos corpos em evidencia na pintura, que ultrapassa a vulnerabilidade do nu, na sua intimidade física. Pinturas que o artista capturava da visão de modelos vivos era de uma observação intensa, destes corpos, não queria simplesmente um desenho do corpo humano queria a precisão de uma pessoa, de uma presença.

Lucian Freud era visto pelos amigos como um artista perspicaz, ágil. Sua personalidade era ambígua e muitas vezes frágil, pois apreciava a sua individualidade, mas se envolvia amorosamente com varias pessoas. Pintor britânico de origem alemã, neto Sigmund Freud esse que o influenciou. Lucian tinha grande orgulho de seu avô, não por ter sido o pai da psicanálise mas por ser zoólogo importante, pois além de corpos humanos Lucian apreciava observar e pintar animais vivos ou mortos.

É importante destacar na pintura de Lucian Freud que suas obras são autobiográfica, toda a pessoa escolhida como modelos tem uma história com o artista, no sentido que envolve memória, sensualidade, parentesco, amizade.

Como podemos identificar o real envolvimento de Lucian Freud com o estilo realista? Pois o próprio artista não se identificava com estilos artísticos. Perpassou pelo expressionismo e até o surrealismo, mas não assim se identificava. Será que a arte deve categorizar os artistas? Observar as pinturas e se maravilhar com as obras de Lucian Freud não basta? Como posso descrever as imagens de corpos nus com intimidades físicas?

Conclusão

Fazer uma definição específica sobre a arte de Lucian Freud não é simples, assim como categorizar ou nomear um estilo artístico, uma vez que Freud desenvolveu um estilo de arte único, e ainda que tenha buscado esse desenvolvimento através da abordagem realista, recusava-se a seguir as “tendências” e se deixar ser influenciado pelos modismos do mundo da arte. Seus temas partiam de um ambiente interno, pessoal, ignorando completamente quaisquer interesses externos. Não é possível mensurar, catalogar, identificar fielmente, compreender com precisão, rotular. As obras de Lucian Freud emocionam, causam repulsa, podem ser discutidas como realistas, expressionistas e quem sabe outros movimentos da arte.

Referências Bibliográficas

GREIG, Geordie. Café com Lucian Freud: Um retrato do artista. Rio de Janeiro: Record, 2013. 307 p.

SMEE, Sebastian. Lucian Freud. Köln: Taschen, 2008. 96 p.

76

Painel

A arte e suas relações na contemporaneidade

76 - UMA DANÇA CONTEMPORÂNEA E UM CORPO CONTEMPORÂNEO: POSSÍVEIS DIÁLOGOS

MOYA, L. F.

lasinha2@gmail.com

Palavras-chave: Contemporâneo, corpo, dança.

Introdução

O enfoque desse ensaio é estabelecer um diálogo entre concepções de corpo no contexto contemporâneo e o quanto essas concepções têm afetado a dança ou vice-versa. Vivemos atualmente em um contexto em que a desconstrução e reconstrução de conceitos e de compreensão de mundo acontecem com muita rapidez. A cada momento estamos nos reinventando e nos adaptando à essas mudanças constantes. No entanto, no que tange ao corpo e a dança, o que essas mudanças têm provocado de termos de reelaboração e compreensão dos mesmos? O desafio que nos lançamos é buscar compreender de que modo compreendemos nosso corpo na atualidade e como este e a dança têm se apropriado de todas as mudanças e desafios que o contexto contemporâneo tem provocado.

Metodologia

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo, definida por Rauen (2015, 549) como estilos de pesquisas que objetivam compreender de modo mais intenso um fenômeno. Minayo e Sanches (1993) complementam afirmando que a investigação qualitativa nos possibilita trabalhar com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações e opiniões. É um método que permite adequar e aprofundar a complexidade dos fatos ou de processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. Iniciaremos esta com o levantamento, leitura, análise crítica e reflexões a partir do material teórico referente à temática.

Primeiramente buscamos elucidações sobre o homem contemporâneo nos aproximando de autores como Guy Debord (1997), que ao falar das mudanças que a era moderna provocaram, afirma que ocorre uma alteração comportamental do homem a partir do momento em que ele deixa de ser o responsável direto pela sua subsistência e produção, o que provocaria, segundo o autor, a uma relação em que o mundo passa a ser uma "representação", em que máquinas passam a assumir funções do homem, resultando numa separação e isolamento entre as pessoas.

Walter Benjamin e Debord apontam que esse novo tipo de relação estaria provocando uma alienação nas pessoas, por limitar as experiências sensoriais. Para Benjamin (apud BUCK-MORRS, 1996, p.12), tal privação resultaria em uma degeneração de nossos sistemas internos, que comporiam nosso sistema estético, responsável pela nossa consciência sensorial. As consequências disso com relação nossa concepção de corpo e corpo dançante geraram interesse pela pesquisa e provocaram inquietações.

Resultados e Discussão

As leituras realizadas e que necessitam continuidade, nos possibilitaram a reflexão acerca da importância da arte em nosso processo de humanização e conscientização desse corpo que vem sendo privado de ser tocado, sensibilizado, olhado diretamente nos olhos

e movimentado. A dança, entre tantas outras possibilidades, destaca-se por ser uma atividade corporal que possibilita esse corpo contemporâneo a reencontrar caminhos para suprir essas privações que o ritmo frenético da modernidade nos impõe.

Susan Buck-Morrs (1996, p.12), ao analisar os escritos de Benjamin, destaca entre os fragmentos de sua obra o seguinte trecho em que interpreta que ele estaria pedindo à arte uma difícil tarefa: “desfazer a alienação do aparato sensorial do corpo, restaurar o poder instintual dos sentidos corporais humanos em nome da auto-preservação da humanidade”, não por meio de um afastamento brusco das novas tecnologias, mas pela “passagem” por estas.

Ao pesquisarmos sobre a dança podemos perceber que todo esse movimento de ruptura da dança moderna com a dança clássica perpassa pela noção de contemporâneo apontada por Agamben (2009), na compreensão de estética de Benjamin (apud BUCK-MORRS, 1996) e no pessimismo, ou realismo, de Debord (1997) sobre a modernidade e o contexto no qual as máquinas dominam e tornam superficiais as relações humanas.

Segundo a historiadora Maria Izilda Matos (2005), o corpo vem tomando uma centralidade de interesse na contemporaneidade, o que sempre foi oculto, envolto em enigmas, segredos, transforma-se em objeto de exposição, desejo, admiração e interferências. Ela denomina o corpo como “âncora de emoções” e debruça seu olhar sobre a sensibilidade corporal, utilizando como objeto de estudo a música que, de acordo com a autora, seria um material muito rico e pouco explorado, que apresenta grande potencial para a compreensão e revelação das sensibilidades e das paixões. Acreditamos que a dança também tenha esse potencial, por isso o interesse no estudo dessa arte.

Existem diversas possibilidades de compreensão do corpo, de acordo com Denis Sant’Anna (2004), existe uma ascensão no interesse por esses estudos relacionados ao corpo no século XIX, entre outros fatores pelo desenvolvimento das sociedades industriais. O corpo passa ser compreendido como corpo ativo, passível de ser adestrado, modelado, assim como, sensível e capaz de reconhecer a si mesmo, conscientizando-se de suas capacidades e fraquezas. Para a pesquisadora, o aprendizado a partir das pesquisas sobre o corpo pode promover a compreensão de culturas no qual a sensibilidade física nem sempre corresponde ao que já experimentamos ou conhecemos.

O olhar direcionado a dança permite compreendermos o quanto as mudanças ocorridas na modernidade influenciaram nossa concepção de corpo dançante. Assim, concordamos com a definição de dança elaborada por Jussara Miller (2012, 09), que afirma o quanto podemos aprofundar o conhecimento sobre o corpo por meio dela, em suas palavras, “dançar é um registro de vida, de força, expressão, empenho, vontade e paixão que aprofunda cada vez mais os conhecimentos corporais”. Ela pontua que a dança envolve um trabalho pautado na percepção e consciência do movimento, um trabalho centrado no indivíduo, em suas percepções, relações e no seu autoconhecimento.

Conclusão

Ao falarmos de dança contemporânea nos reportamos a uma dança que engloba a diversidade, a pluralidade, que possui uma instabilidade, ou seja, que se modifica com o tempo, que possui uma transitoriedade, assim como tudo o que diz respeito ao ser humano e ao que está vivo. As pesquisas indicam que, dentre várias outras coisas, que para compreendermos a dança contemporânea é preciso compreender o que é um corpo contemporâneo, suas nuances, desejos, necessidades, o contexto histórico no qual ele se encontra. Faz se necessário também analisar as relações sociais, políticas, econômicas que estão impregnadas nesse corpo, assim como, de que maneira todas essas relações se entrelaçam com a dança. Concluímos o ensaio afirmando que estamos apenas no início de uma longa caminhada.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. O que é contemporâneo? E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

BUCK-MORSS, Susan. Estética e anestética: o “ensaio sobre a obra de arte” de Walter Benjamin reconsiderado. Trad. Rafael Lopes Azize. In: Travessia: revista de literatura:, n.33. Florianópolis: EdUFSC, ago-dez. 1996.

DEBORD, Guy. Sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1997.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Âncoras de emoções: corpos, subjetividades e sensibilidades. Bauru, SP: Edusc, 2005.

MILLER, Jussara. Qual é o corpo que dança?: dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília S. e SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, v.9, n.3, pp.239-262, 1983.

RAUEN, Fábio. Roteiros de Iniciação Científica: os primeiros passos da pesquisa cietífica desde a concepção até a produção e a apresentação. Palhoça: Editora Unisul, 2015.

SANT’ANNA. Denis B. Cultos e enigmas do corpo na história. In: Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

84

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

84 - HISTÓRIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO NO CINEMA DE BERNARDO BERTOLUCCI

LOPES, J. M.

miguel-lopes@uol.com.br

Palavras-chave: História; Política; Educação; Cinema; Bernardo Bertolucci

Introdução

Inicialmente faremos algumas considerações sobre as relações entre história e cinema. Algumas fusões de imagens e sons possuem um verdadeiro "poder de evocação" do passado que o texto escrito não atinge. Procuramos uma artista que através da fusão de imagens e sons conseguisse esse exercício e com um apurado olhar sobre processos históricos. Nessa busca chegamos ao italiano Bernardo Bertolucci. É a partir dele que analisaremos duas obras pela ordem cronológica de sua realização: "Antes da revolução" (1964) cujo período histórico se situa nos anos 1960 e "O conformista" (1970) cuja ação ocorre nos anos do fascismo italiano (1921-1943). Finalizaremos tecendo algumas considerações sobre o modo como os olhares nas tramas cinematográficas de Bertolucci se podem constituir como desafios para os educadores.

Metodologia

O homem do senso comum forma sua consciência histórica através da escola, mas também por uma série de produtos culturais, em grande parte audiovisuais, que são disponibilizados em bancas de revista, canais de televisão e boa parte da produção cinematográfica. Natural, portanto, que a "história acadêmica" manifeste seu menosprezo pela "história produto de mídia" como uma vulgarização superficial e espetacular de alguns eventos ocorridos na história. Contudo, algumas fusões de imagens e sons possuem um verdadeiro "poder de evocação" do passado que o texto escrito não atinge. O italiano Bernardo Bertolucci, nascido em 1940, reúne, a nosso ver, os fundamentos que nos propusemos analisar neste texto, a saber, suas recorrentes preocupações com temas históricos que se cruzam com a política e também com a educação. De sua extensa obra, vale lembrar, para além dos dois já citados, os filmes "A estratégia da aranha" (1970), "1900" (1976), "O último imperador" (1987) e "Os sonhadores". O cinema de Bertolucci que se baseia, quase todo ele, em obras literárias, pode ser considerado como um cinema "de classe", pela inserção de uma realidade correspondente à do próprio autor. É uma obra que se realiza desde - e sobre - a burguesia, mas também para - e contra - a burguesia.

Resultados e Discussão

"filme histórico", como detentor de um discurso sobre o passado, coincide com a História no que concerne à sua condição discursiva. Portanto, não é absurdo considerar que o cineasta, ao realizar um "filme histórico", assume a posição de historiador, mesmo que não carregue consigo o rigor metodológico do trabalho historiográfico. Ao se iniciar o trabalho de análise de um "filme histórico" o seu sentido não deve ser procurado apenas nos fatos (exceto se o objetivo da análise do filme se limita à busca destes), mas e, sobretudo, no argumento global. Por isso, cada filme pode, perfeitamente, conter em si sentidos diversos e mesmo conflitantes. E, dessa forma, o cinema coincide com a História em mais um aspecto: a sua capacidade de produzir sentido. É com base nos

pressupostos que apresentamos uma digressão pelos dois trabalhos cinematográficos de Bertolucci e que aqui sintetizamos. Não fosse a segunda geração italiana marcada pelo empenhamento político, Antes da Revolução é, como referimos, um filme sobre a educação política, o culminar dos paradoxos experimentados por um jovem burguês adepto dos ideais marxistas. Fabrizio, o jovem intelectual que, inicialmente, é um fervoroso adepto do ideário de esquerda e que, paulatinamente, cede, conformando-se ao ponto de aceitar as instituições que o rodeiam. O que distingue Antes da Revolução dos restantes trabalhos de Bertolucci talvez seja o seu tom melancólico e nebuloso. Com efeito, não pode deixar de causar espanto que um jovem de 23 anos realize um filme tão outonal e com um sentido trágico tão acentuado. Não será esta, surpreendentemente, mais uma qualidade a somar a tantas outras próprias da juventude? Que melhor elogio podemos fazer ao jovem Bertolucci, do que lhe agradecermos por nos ter permitido usufruir desta bela lição de maturidade? Sobre O Conformista pode-se afirmar que é, na realidade, um estudo sobre um homem e sobre uma sociedade. É igualmente um estudo sobre um homossexual reprimido, cuja determinação em manter a respeitabilidade a todo o custo, o leva a aceitar o recrutamento por uma organização fascista de espionagem como objetivo de realizar uma terrível missão que acredita lhe permitirá expiar um estarrecedor incidente ocorrido na juventude. A verdade é que o autoritarismo, todos o sabemos, mata, em princípio, a autonomia. O que o autoritário pretende, com efeito, não é que o outro seja autônomo, mas obediente; não que pense por si, mas que acredite; não que critique, mas que absorva; não que aja segundo a sua consciência, mas que se conforme à norma. O autoritarismo cria escravos, não homens autônomos. Cria Marcellos Clericis, como esse personagem conformista tão bem retratado por Bertolucci.

Conclusão

Não é de hoje que historiadores em geral e os professores em particular, demonstram ter clara consciência do caráter provisório, parcial e imperfeito do conhecimento produzido a partir de pesquisas anteriores. Admitir isso, entretanto, não deve colocar os educadores à beira do abismo do relativismo levado às últimas consequências. Significa apenas que não alimentamos ilusões quanto aos limites que os vestígios do passado impõem à nossa interpretação; não significa que abdicamos da intenção de produzirmos conhecimento, calcado em dados verificáveis. A natureza desse conhecimento é bastante específica, portanto: tal conhecimento e a verdade da qual ele é expressão são relativos, móveis e mutantes, porém persistem limites demarcatórios, uma vez que o conhecimento histórico, assim compreendido, deve ser submetido aos critérios rígidos da disciplina de História.

85

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

85 - ARTE: COMO O ALUNO DE EJA VÊ ESSA DISCIPLINA

ANDRADE, V. A.

professoravivialves@gmail.com

Palavras-chave: Arte; disciplina; EJA

Introdução

A maioria das informações que recebemos hoje chegam através das imagens. Devido a um maior desenvolvimento tecnológico, é possível que tenhamos cada vez mais meios de comunicação, em sua maioria, visuais. Então, ao prepararmos o olhar do aluno para que ele possa compreender a gramática visual de qualquer tipo de imagem, estaremos tornando-o mais consciente, crítico e atuante socialmente.

A relevância desta pesquisa é poder tornar o olhar destes alunos mais favorável à leitura de imagens, entendendo-as, interpretando-as e relacionando-as a um determinado discurso, produzindo assim, um significado próprio, baseando-se em uma turma do noturno do Colégio Estadual Maria Izabel do Couto Brandão, localizado no Município de Itaguaí - Rio de Janeiro.

Metodologia

A metodologia a ser adotada é a pesquisa de campo, utilizando a coleta de dados/informações a respeito do conhecimento prévio que os alunos possuem sobre arte e comparando-os com o desenvolvimento dos mesmos no decorrer das aulas que serão aplicadas. Além disso, serão realizadas pesquisas bibliográficas, que permitem que se tome conhecimento de material importante ligado ao tema, tomando-se por base o que já foi publicado sobre este assunto, de modo que se possa delinear uma nova abordagem sobre o tema, chegando a conclusões que possam servir de fonte para pesquisas futuras.

No segundo capítulo, O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – DESDE O SEU SURGIMENTO AOS DIAS ATUAIS, apresenta um levantamento sobre o ensino de Artes no Brasil, desde o surgimento até os dias atuais; O terceiro capítulo, UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE EJA NO BRASIL, traz a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil de uma forma mais resumida, dando um norteamento para que possamos compreender um pouco melhor como funciona essa modalidade do ensino; o quarto capítulo, O OLHAR DO ALUNO ADULTO SOB O ENSINO DE ARTES, busca mostrar a necessidade do aluno de EJA em desenvolver um olhar menos ingênuo sobre o rol de imagens que o cercam diariamente. No quinto capítulo temos a descrição dos dados referentes à pesquisa de campo: INVESTIGANDO O OLHAR DE JOVENS E ADULTOS.

Resultados e Discussão

Durante a pesquisa de campo, foram aplicados um (01) questionário, uma (01) entrevista semiestruturada e, em seguida, são dadas quatro(04) aulas com a finalidade de obter os dados e as impressões do alunos de EJA a respeito do seu modo de lidar com a leitura de imagens em seu cotidiano. Utilizando, para isso, a pesquisa quantitativa (em menor uso) e qualitativa.

A partir da participação ativa dos alunos de EJA nas aulas oferecidas por esta pesquisa,

temos o intuito de fazer com que eles utilizem como base o conhecimento aqui adquirido em suas práticas sociais. O contato dos alunos primeiramente com fotografias, dando a eles a oportunidade de expressarem suas impressões e sensações sobre este tipo de imagem, deu-lhes uma maior segurança quando foi necessário que fizessem a mesma avaliação com quadros de pintores renomados. A imagem, seja da arte ou da cultura , sempre nos permite que façamos interpretações. E, utilizando a imagem tanto de arte, quanto de cultura, permitiu aos alunos a construção de sentidos e significados coletivos, devido à contextualização destas imagens com a vida desses sujeitos. Quando selecionamos as imagens que seriam apresentadas nas aulas, buscamos trabalhá-las com "um valor e uma forma de conhecimento, unindo o cognitivo ao afetivo e ambos às formas vinculares de comunhão com a cultura, para que a sensibilidade oriente um agir criador e transformador."(PILLAR, 2011, p.111).

No decorrer das aulas, os alunos tiveram contato com diversos quadros de pintores renomados; a fim de que se familiarizassem com este tipo de obra de arte e então, pudessem incorporar ao seu cotidiano as informações nela contida, incorporando seu significado à sua vida, buscando "a presença da arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a arte promove a experiência criadora da sensibilização." (PILLAR, 2011, p.111). Depois de passarem por esta vivência de terem uma maior proximidade com as artes visuais, almejamos que possam "saber produzir e refletir estética e artisticamente sobre as imagens visuais, o que implica um envolvimento cognitivo, perceptível e sensível com as formas dessa imagem." (FERRAZ e FUSARI, 2010, p.79).

O aluno de EJA, já traz consigo muitas experiências. Esse foi um ponto positivo ao fazê-los notar que, um quadro só completa seu sentido de ser lido, quando "reconstruído no espírito do observador" (ROSSI, 2009, p.54). O papel do artista na produção do quadro é o primeiro passo para a sua leitura interpretativa, porém esse processo conclui-se em quem o observa. Na imagem, estão depositados os elementos para que seja feita sua interpretação; e, com a maturidade emocional e social alcançada por estes alunos, eles compreendem melhor a conexão entre artista e observador, criando assim, um significado para esta leitura.

Conclusão

No desenvolvimento dessa pesquisa, os alunos de EJA do Colégio Estadual Maria Isabel do Couto Brandão, puderam ter uma maior familiaridade com a discussão estética; da mesma forma que também tiveram contato com imagens de muitos artistas renomados, ampliando suas possibilidades de interagir com um número diversificado de imagens e possibilitando uma maior correlação com os fatores cognitivos.

Ao fim desta pesquisa, notamos que esses alunos puderam tomar posse de uma habilidade cognitiva, se reconhecendo no papel de leitor estético, adquirindo consciência de sua atividade interpretativa, passando "a assumir um papel ativo na construção do significado da imagem." (ROSSI, 2009, p.54). Deixando para traz um olhar de observador apenas passivo.

Referências Bibliográficas

ALVARES, Sonia Carbonell. Educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender. São Paulo: Cortez, 2010.

AGUIRRE, Imanol. Cultura Visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p.51-68.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A Imagem no Ensino de Arte: anos oitenta e novos

tempos. 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

FAVORITO, Mário Orlando. É possível uma experiência estética na escola? Anais do III Encontro Nacional de Formação de Professores para o Ensino de Are e II Encontro Nacional de Formação Docente em Artes Professor de Artes: Condições/Condicionamentos/Condicionantes, Rio de Janeiro, UFRJ, 2013, 791p.

89

Painel

A arte e suas relações na contemporaneidade

89 - CULTURA VISUAL E IDENTIDADE: UM MUNDO DE POSSIBILIDADES NOS LIVROS DIDÁTICOS: A PERSONAGEM MAFALDA

DUARTE, I. C. M.

belmarcilio@hotmail.com

Palavras-chave: Cultura Visual; Quadrinhos; Identidade; Livros didáticos

Introdução

A presente pesquisa se trata de um recorte da minha pretendida dissertação de Mestrado onde me proponho a analisar as tiras de histórias em quadrinhos que estão incluídos nos Livros Didáticos de Português; pretendo analisar quais identidades possuem, qual o contexto em que elas estão inseridas na produção de conhecimento e qual a interação que as autoras dos livros didáticos pesquisados interagem com tais concepções com os enunciados e exercícios propostos juntamente com os quadrinhos.

Meu objeto de pesquisa serão os Livros didáticos de Português do 6º ao 9º ano (séries finais do ensino fundamental), adotados pela Prefeitura Municipal de Criciúma, que estão e estarão sendo utilizados entre 2014 a 2016.

Metodologia

Os livros didáticos da disciplina de Língua Portuguesa adotados pela Prefeitura Municipal de Criciúma, pertence à coleção Teláris, as autoras responsáveis pela elaboração dos 4 livros direcionados para as séries finais do ensino fundamental II são todas Mestres em Letras pela USP (Universidade de São Paulo). Cada livro contêm em torno de 40 a 50 tiras de histórias em quadrinhos, percebendo então de certa forma a importância dada a esse gênero textual

Será analisada para o presente trabalho as histórias da personagem Mafalda que estão nos livros didáticos pesquisados. Para essa análise dialogo com os autores Hall (2005) nos estudos sobre identidade e Hernandez (2007) na discussão da cultura visual. Foram analisadas uma tira do livro do 6º e outra do 9º ano, totalizando duas tiras.

A leitura compartilhada de quadrinhos na sala de aula pode ampliar olhares, instigar, incentivar interesses por novos assuntos, novas formas de ver o mundo. Uma das principais funções da escola é conseguir articular a realidade do aluno com o currículo escolar.

Podemos afirmar aqui que o único limite que os quadrinhos possuem é a forma de como saber integrá-los em sala de aula, por serem veiculadas no mundo inteiro, as temáticas que trazem tem totais condições de serem compreendidas por qualquer estudante sem nenhuma familiaridade com o tema, ou seja, os quadrinhos possibilita um trabalho interdisciplinar, pois propicia as diferentes habilidades interpretativas tanto visuais como verbais.

Resultados e Discussão

No primeiro quadrinho analisado que está na página 153, no livro do 6º ano há uma discussão sobre identidade.

As autoras se utilizaram do quadrinho de Mafalda, aonde há uma grande discussão sobre

identidade, no qual o irmão caçula da personagem, o Gui (Guilhermo) mostra uma criança percebendo o mundo. Primeiro critica a forma de como nós Latino-Americanos devemos agir em relação aos Europeus e norte-americanos, depois o mesmo personagem entra em conflito se contradizendo afirmando que devemos imitá-los, pois o dia em que isso acontecer eles passaram a ser como nós. Os exercícios posteriores a esse quadrinho traz apenas uma carga de informações estritamente direcionada a questão gramatical sem interagir com a essência que esse quadrinho propicia.

O modo como o personagem enfatiza a sua fala, mostra essa latente preocupação de como somos vistos pelos "outros", percebe-se presente nesse olhar uma homogeneização, como se nós fossemos iguais assim como os outros também o são. Porém vale a pena resgatar o discurso de Hall no qual descreve que as "identidades não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias" (2005, p. 13) Isso daria uma bela e rica discussão em relação a esse olhar que descreve o quando somos seres diferentes entre si e o quanto somos diferentes em nós mesmos.

No segundo quadrinho analisado, está na pagina 238 do livro do 9º ano, neste o pronome oblíquo é a temática no qual se utilizou da tira para a apresentação do tema, porém o livro didático se restringiu apenas a essa informação.

Quando Susanita declara que se sente uma pessoa boa se comparada ao que acontece nos noticiários policiais, podemos ampliar para uma discussão bastante pertinente para a época em que vivemos.

Stuart Hall enfatiza essa forma de nos vermos, dessa construção e desconstrução de nossa identidade, naquele Susanita se vê como uma pessoa boa, mas será que esse olhar para si mesmo é sempre fixo? A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo, inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade, Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo" sempre "sendo formada" (HALL, 2005, p. 38).

Hernandez em seu livro Catadores da Cultura Visual também nos faz refletir sobre o ensino apenas baseado numa gramática carregada de informações sem contextualizá-la visualmente com o que vivemos, tem uma função muita restrita na assimilação da aprendizagem do aluno. Segundo o autor, o mundo onde o que vemos influencia de forma enfática nossa capacidade de opinião, desperta muita mais a nossa subjetividade e principalmente possibilita inferências de conhecimento do que ouvimos ou lemos. (HERNANDEZ, 2007)

Conclusão

As histórias em quadrinhos são escritas de fácil entendimento, não ficando apenas restritos a leitura verbal, mas sim interagindo com a visual e com muitas expressões que fazem parte do cotidiano dos leitores de forma geral. Além de trazer assuntos dos mais diversificados, contribuem para a ampliação do vocabulário de forma interativa. Ao contrário dos livros clássicos, os quadrinhos permite o uso da expressão que são próprios dos estudantes, que são comuns aos grupos que estão inseridos, além do leque variado que os quadrinhos oferecem para serem trabalhados em sala de aula.

Porém essa lacuna entre quadrinhos, educação e cultura visual estão ainda muito presente nos livros didáticos, em sua maioria não há uma interação entre a imagem e a escrita, ficando restrito a gramática.

Referências Bibliográficas

EISNER, Will. Quadrinhos e Arte Sequencial. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. 10 ed. – Rio de Janeiro, 2005.

HERNANDEZ, Fernando. Catadores da Cultura Visual: Transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007

IANONNE, Leila. O mundo das histórias em quadrinhos. São Paulo: Editora Moderna. 1994.

JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e Linguagem: Backtin, Benjamin e Vygotsky. Campinas, SP: Papirus, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste, Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários FL/UFG, Goiânia, n. 11, p. 38-71, nov. 1996.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Revista Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996

MCCLOUD, Scott. Desvendando os Quadrinhos. São Paulo: Makron Books. 1995.

MCCLOUD, Scott. Reinventando os Quadrinhos. São Paulo: 2000

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMENY, Helena Maria Bousquet. A política do livro didático. Campinas: Ed. Unicamp, 1984.

137

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

137 - FESTIVAL DE DANÇA: UNIVERSIDADE E COMUNIDADE EM DIÁLOGO COM A CULTURA

REDDIG, A. B., CANDIOTTO, V. M., FLOR, M. S.

abr@unesc.net, vivianecandioto@hotmail.com, max@unesc.net

Palavras-chave: Festival; Dança; Cultura; Formação de Plateia; Comunidade

Introdução

O presente texto apresenta as experiências resultantes do desenvolvimento das edições de um Festival Proposto pelo Setor Arte e Cultura de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina. Aprovar o projeto do Festival de Dança na Lei Rouanet (Ministério da Cultura), nos faz refletir e trabalhar com maior empenho o objetivo que é: produzir espetáculo de artes cênicas, apresentando o panorama da dança, sob um aspecto não competitivo, proporcionando a integração e a capacitação técnica e artística dos participantes, propondo a participação aberta à comunidade. Levar os estudantes universitários à prática e à reflexão sobre dança permite ultrapassar as fronteiras e compreender a linguagem com potencialidade para exercício profissional. O Festival mobiliza o campus universitário envolvendo funcionários, acadêmicos e professores de diferentes áreas.

Metodologia

Contemporaneamente, há necessidade de estabelecer diálogos entre os pares e para esse fim são oferecidas durante o festival: palestras, mesa redonda oficinas e mostra de vídeos com a temática dança. O Festival Unesc de Dança acontece anualmente (desde 1999) na Universidade e no Teatro Municipal Elias Angeloni - Criciúma/SC. Partimos do estudo e lançamento de Edital para a inscrição de trabalhos nos gêneros de Ballet Clássico, Moderno, Contemporâneo, Jazz, Street Dance, Sapateado e Danças Folclóricas. Em seguida, as coreografias inscritas passam por seleção junto à comissão formada por profissionais da área da dança. Os selecionados são divulgados no site do festival e se preparam para as apresentações no grande palco. São duas categorias diferenciadas: Mostra Infanto-Juvenil e Mostra Oficial. Todas as coreografias são avaliadas descritivamente por equipe de profissionais especializados na área, não havendo preocupação de classificar, mas identificar possíveis caminhos para qualificação dos bailarinos e dos trabalhos coreográficos. O evento é gratuito ao público e aberto à comunidade acadêmica e regional. Preparar coreografias, estudar o edital, se inscrever, passar por avaliação técnica, apresentar o trabalho num equipamento cultural em ótimas condições de som, iluminação, aplicação de linóleo no palco, são aspectos que podem influenciar na qualidade das apresentações e no volume dos aplausos. Por isso pensamos que compreender a especificidade da execução da linguagem é necessário e trabalhamos nesta perspectiva. Os registros são realizados com equipe profissional de filmagem e fotografia que contribuem para salvaguardar a memória do festival para que o acesso possa se dar a qualquer tempo.

Resultados e Discussão

Por entender que o acesso à cultura é um direito de todos, buscamos com a realização do Festival Unesc em Dança, garantir esse direito à população e desejamos estabelecer

diálogos culturais, provocar encontros, debates e apresentações no palco visando, além de formação de plateia, fortalecer a linguagem e as práticas em dança de tantos grupos que frequentam o festival. São 16 anos de trabalho pensando na ampliação de repertório, nas políticas de fomento e acesso à cultura e na oportunidade para evidenciar o potencial cultural de tantas pessoas que escolheram a dança para se manifestar. Iniciou como um trabalho de sala de aula no Curso de Educação Física e desde 2001 está sendo desenvolvido pelo Setor Arte e Cultura que é diretamente ligado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. Há registros de que mais de 100 mil pessoas já prestigiaram o festival Unesc em Dança. Todos os grupos selecionados para o festival recebem troféu de participação, certificados, avaliações descritivas e suas coreografias em DVD. Além disso, ao pensar na missão institucional

Conclusão

Podemos afirmar que é um projeto de fundamental importância, já que a universidade além de produzir conhecimento, de formar profissionais em diferentes áreas, também tem uma grande função, ou seja, a de ser guardiã e estimuladora da cultura e da arte. Por entendermos que a missão da cultura é dar vida à humanidade, desejamos dar continuidade ao projeto que abriga a produção em dança da região sul do Brasil. Pretendemos que este festival possa reforçar a ideia de cultura na comunidade, que possa ainda reforçar práticas culturais para que os grupos se desenvolvam e qualifiquem os trabalhos na linguagem da dança. A universidade com este projeto pode deixar o seu recado marcando um espaço, que é contribuir com o desenvolvimento cultural da região.

Referências Bibliográficas

REDDIG, Amalhene Baesso; YUNES, Virgínia Maria. A Universidade como espaço de formação cultural. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Politicas_publicas_e_Gestao_educacional/Trabalho/06_21_42_a_universidade_como_espaco_de.pdf. Acesso em 28 fev. 2016.

REDDIG, Amalhene Baesso. Festival Unesc em Dança: evento cultural que celebra a linguagem da dança, favorece o acesso à cultura e a formação de plateia. Jornal da Manhã. 02 out. 2015. p. 4.

STRAZZACAPPA Hernándes, Márcia Maria: A importância dos festivais na formação do artista. In: ETD - Educação Temática Digital 2 (2000),1. URN: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-106256.

VOLPATO, Gildo. A extensão universitária e as possibilidades de articulação com o ensino e a pesquisa (2). Disponível em: < http://www.atribunanet.com/artigo/a-extensao-universitaria-e-as-possibilidades-de-articulacao-com-o-ensino-e-a-pesquisa-2-80630 >. Acesso em: 29 jul. 2013.

Fonte Financiadora

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Ministério da Cultura (Lei de Incentivo à Cultura)

Empresas da Região (por meio da Lei Rouanet)

Secretaria de Estado de Turismo, Cultura e Esporte - FUNCULTURAL;

Fundação Cultural de Criciúma - FCC.

161

Painel

A arte e suas relações na contemporaneidade

161 - MODA - CRIATIVIDADE E HISTÓRIA SOB UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA NO COLÉGIO ESTADUAL THALES DE AZEVEDO

CARVALHO, L. N.

lucas_carvalho.moda@hotmail.com

Palavras-chave: Artes Visuais, Moda, Contemporaneidade,Conceito, Sociedade, História, Indumentária, Sociocultural, Desenho

Introdução

Ao longo do desenvolvimento da sociedade de consumo, a moda se consolidou como sistema e como lógico-social. As condições contemporâneas em que o sistema da moda sobrevive apontam, no momento, para múltiplas possibilidades guiadas pela busca de linguagens globais sem perder identidades locais, pela consciência ecológica e pelo uso de novas tecnologias. De uma forma geral, parecem também que os caminhos atuais pedem um retorno ao pensamento coletivo, a coabitação e a integração das partes fragmentadas na contemporaneidade. Portanto, a abertura entre diálogos e interfaces com diversas áreas da produção cultural humana, gerando produtos múltiplos que possibilitariam novas práticas para a moda. Promovendo a reflexão sobre o papel que a moda tem na sociedade contemporânea e sua influência nos meios econômicos, culturais e midiáticos.

Metodologia

Proponho nesse projeto a construção sobre uma visão geral da moda e todo o processo técnico que consiste em um Desenvolvimento de coleção juntamente a uma analise Histórica da evolução desse meio de comunicação efêmero e como a Moda está vinculada com a sociedade por meio da cultura e da arte; permitindo o desenvolvimento estético criativo dos estudantes, propondo assim o pensamento cultural sobre a Moda tanto como um veículo de comunicação visual/estético, como um valor histórico atrelado a conceitos sociais. Através de pesquisa, recursos audiovisuais, aulas expositivas, trabalho artesanal, exposição no fim do projeto. Trabalhando coletivamente com a turma, para fazê-los compreender e analisar a Moda em uma linha histórica de evolução constante, além da interação comunicativa entre a sociedade e seus parâmetros.

E como resultado esperado por meio dessa metodologia norteia-se a analise entre a relação artística da moda como uma linguagem visual presente no cotidiano por compreender o processo e etapas contidas em um desenvolvimento de coleção de moda, através de técnicas e processos artísticos para o desenvolvimento do projeto durante a duas unidades curriculares. Socializar e contextualizar conhecimentos teóricos sobre a evolução da moda sob um ponto de vista histórico gerando uma reflexão crítica sobre a sua influência na sociedade contemporânea.

Resultados e Discussão

Esse projeto visa o ensino das Artes Visuais pela vertente da Moda para os alunos do 1º ano do Ensino Médio. O projeto se subdivide de acordo com o PCN sob o tema de cada unidade curricular. Nas aulas teóricas/ expositivas é analisado o conceito de moda, o parâmetro estabelecido entre moda e sociedade a análise do desenvolvimento de coleção e como está relacionado com as Artes visuais, o processo criativo resultando no produto

final, história da indumentária e da moda. Nas Aulas Práticas são feitas pesquisas sobre o tema proposto auxiliando no processo sociocultural dos alunos, construção de painéis, recortes de imagens, colagens, desenhos, montagens, confecções de peças artesanais do vestuário em miniatura e exposição dos trabalhos. Através de pesquisa, recursos audiovisuais, aulas expositivas, trabalho artesanal, exposição no fim do projeto. Trabalhando coletivamente com a turma, para fazê-los compreender e analisar a Moda em uma linha histórica de evolução constante, além da interação comunicativa entre sociedade e seus parâmetros.

O resultado final do Projeto consistiu em dois produtos na primeira etapa de Desenvolvimento de coleção de moda os alunos tiveram a experiência de exercitar o senso crítico e social por construir um painel de cenário de mundo que permeia por todas as áreas política, social e cientifica, posteriormente servindo de base crítica para a construção de dois painéis um de inspiração para a coleção de acordo com o tema de cada equipe sob a temática da unidade que foi Dança; e o painel descritivo onde cada equipe em suas próprias palavras descreve sobre o tema que desenvolveram a coleção, o primeiro resultado foram sketch books contendo esses três painéis e três croquis de moda com os looks idealizados por cada equipe. O segundo produto realizado durante o projeto na quarta unidade culminou na construção de um manequim (miniatura) por equipe sendo uma releitura da indumentária pertencente às épocas principais da evolução da indumentária e da moda na cronologia da história da humanidade. Os alunos esboçaram um croqui mediante uma imagem retratando uma indumentária de certa época, depois desenvolveram um manequim por equipe usando a técnica plástica de papietagem utilizando uma boneca como forma para o molde do manequim, após o processo, construíram uma pequena base de isopor e palito de picolé com suporte para o molde e concluíram o projeto criando a ‘pequena’ indumentária que esboçaram, com tecidos, aviamentos têxteis e cola; colocando em prática de forma artística o conceito teórico-prático da Moulage que é uma técnica francesa de modelagem tridimensional de peças do vestuário, que se utilizam um manequim (corpo) e o tecido (tela) em seu processo, salientado que a segunda parte do projeto Moda – Criatividade e História- História da moda e suas formas foi um trabalho executado juntamente com o projeto de maquetes do bolsista Heitor no qual foram construídos cenários com o mesmo tema de cada equipe para compor a exposição com os manequins criados.

Conclusão

Com isso o projeto alcançou um resultado coletivo com os alunos, por fazê-los compreender e analisar a Moda em uma linha histórica de evolução constante, e o elo entre a sociedade e seus parâmetros; culminando em um projeto criativo resultando em um produto específico como instrumento de avaliação, é notável também o interesse demonstrado pela turma 02 do 1° ano do Ensino Médio desde o bate-papo gerado em sala de aula, o diálogo construído a partir das opiniões geradas, como também pelas aulas teóricas e práticas com todos participando e mostrando interesse continuo sobre em cada processo e como algo que outrora poderia estar distante da realidade deles, está tão arraigada ao dia-a-dia de cada um.

Referências Bibliográficas

CALANCA, Daniela. História Social da Moda. São Paulo: Editora Senac, 2008

LAVER, James. A roupa e a Moda - uma História concisa. Editora: Companhia das Letras.

LEITE, Adriana Sampaio. Desenho Técnico de Roupa Feminina .3, São Paulo: Editora Senac, 2008.

MESQUITA. Moda contemporânea - quatro ou cinco conexões possíveis.

Sistemasurto.com acessado em 09/ 09/ 2015

203

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

203 - O ENSINO DE TEATRO NO IFMA-CAMPUS AÇAILÂNDIA: UM DISCURSO CONTEMPORÂNEO

SILVA, F. F., SILVA, M. K. A., SOARES, R.

felipe.feitosa0607@ifma.edu.br, mayara.karla@ifma.edu.br, rafaela_soaresrs@hotmail.com

Palavras-chave: Artes; Teatro; Ensino

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem em Teatro permite ao educando expressar-se de forma crítica e vivenciar culturalmente de forma ativa e expressiva sua presença no mundo e sobre o mundo. Desta forma, torna-se importante e necessário avaliar o impacto desse processo educacional como mola propulsora no desenvolvimento de uma ação cultural que possibilite aos sujeitos "um processo continuado de exercício de sua autonomia crítica e criativa – assumindo-se enquanto sujeito da própria história, tornando-se capaz de (re)desenhar um projeto para seu futuro". (DESGRANGES, 2011, p.24). Assim, objetiva-se investigar quais experiências do ensino de teatro tem contribuído para uma mudança cultural no IFMA de Açailândia-MA, relacionados aos processos de diálogo entre o criador, a obra e o espectador.

Metodologia

O desenvolvimento da pesquisa consiste na análise e investigação histórica e metodológica do ensino do Teatro-educação no IFMA de Açailândia-MA no período de 2011 a 2015. Para análise desse contexto, a pesquisa desenvolve-se por meio do estudo do campo teórico sobre as teorias que norteiam a prática reflexiva, educativa e a concepção de educação em Teatro, possibilitando um olhar aguçado nas construções das proposições que norteiam o processo de pesquisa. Primeiramente foram realizadas pesquisas bibliográficas e documental sobre a temática estudada, a fim de associar a teoria com o conhecimento empírico, a seguir foram catalogadas as apresentações realizadas nesse período, analisando sua relação com o conteúdo ministrado em sala de aula, percebendo de que forma os discentes conseguiam desenvolver criativamente a construção das peças e performances teatrais. Cada apresentação foi catalogada de acordo com o período apresentado e o objetivo didático, os discentes que faziam parte do elenco também foram entrevistados de modo informal para que fossem constatadas as suas impressões sobre a aquisição do conhecimento mediante a experiência estética do ato de encenar. A seguir foram entrevistados informalmente os espectadores que assistiram aos espetáculos para identificar de que forma ocorre a recepção da obra mediante a construção do conhecimento cênico e cultural. Após essas etapas foram construídos momentos de reflexão com os grupos de discentes para avaliar a mudança cultural referente a construção do conhecimento cênico e das suas concepções sobre a realidade vivenciada.

Resultados e Discussão

As descobertas científicas auxiliaram no processo de desmistificação da arte como lazer ou para ocupação do ócio, favorecendo a valorização e mudança de concepções em meio a sociedade. Apesar da melhoria da elevação das concepções em relação a arte, a educação em arte ainda sofre com processos de estranhamento e desvalorização dos

seus variados conteúdos.

O teatro, especificamente, na educação escolar tem obtido seus avanços, fruto das práticas contemporâneas, do fazer artístico, autobiografias da práxis de professores de Arte e, principalmente, da realidade da sala de aula, local formal em que são ministrados os conteúdos de artísticos.

Como parte dessas modificações, tem a aprovação do projeto de Lei de nº7032/10 que torna obrigatório o ensino de artes visuais, teatro, dança e música, sendo uma conquista no ensino das linguagens artísticas como componente curricular, alterando texto da LDBN nº 9394/96 no Art.26 $ 2°: "O ensino de Artes constituíra componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural do aluno". (BRANDÃO, 2007, p.41).

Essas mudanças influenciaram diretamente na metodologia do ensino de teatro, que em um mundo contemporâneo adota a compreensão da narrativa histórica do homem e construída pelo homem nos mais variados contextos. A ação cultural através do diálogo entre criador, obra e espectador permite significar e (re)significar o que vê, o que sente, o que percebe, possibilitando diálogos consigo mesmo e com os outros, já que o teatro é área de conhecimento, pois

É uma ação profunda porque cultural, não apenas aparente, de modo individualizado e descontextualizado da realidade, do meio, da vida. Nesse sentido, [...] ninguém conscientizará ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo [...]. (FREIRE, 1982, p.109).

Assim constatou-se, que as apresentações criadas pelos discentes possuíam uma gama de conhecimento interdisciplinar que abordavam conteúdos além das disciplinas do currículo escolar formal, as encenações e performances eram repletas de conhecimentos do currículo oculto, fruto da hibridização vivenciada pelos discentes na realidade contemporânea, aos discentes traduziam na criação e na construção da obra um conhecimento inovador e audacioso, construindo uma linguagem própria de sentidos, favorecendo a descoberta e construção de novos saberes, pois, "podemos conceber, assim, que a tomada de consciência se efetiva como leitura de mundo. Apropria-se da linguagem é ganhar condições para essa leitura". (DESGRANGES, 2011, p. 23).

Em relação ao espectador, foi possível identificar no início da observação a dificuldade de dialogar com a obra, de construir e reconhecer o conhecimento na ação teatral, para posterior mudança cultural. Aos poucos, com a aquisição da linguagem cênica, os discentes-espectadores conseguiam contextualizar a linguagem teatral com o discurso da cena contemporânea, o que demonstrava-se e evidenciava a ação educativa no ensino de teatro.

Conclusão

Essas intervenções contribuem para o fortalecimento de um discurso contemporâneo para o ensino de teatro, de forma realista e progressista, que aproxime os estudantes do seu legado cultural e artístico da humanidade e permita que tenham conhecimento de seus próprios aspectos culturais significativos, de suas diversas manifestações ao longo dos tempos. O ensino de teatro pode mobilizar o discente para um saber teatral que ultrapasse os modelos sistematizados, como o da pedagogia tradicional, renovada e tecnicista; é necessário compreender um ensino de teatro como um fato cultural, situando cultura como um campo amplo de significados, que vai gerar uma comunidade de sentidos e pertencimentos, revelando um saber complexo e crítico.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. 3.ed. Atual. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.

DESGRANGES, Flávio. A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Madacaru, 2011.

FREIRE. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Fonte Financiadora

CNPq/IFMA

260

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

260 - ZUMBIS EM MARCHA: REVOLUÇÃO ESTÉTICA

MARQUES, J. S.

juliene.marques@hotmail.com

Palavras-chave: Espectador Emancipado; Revolução Estética; Homo sacer; Vida Nua

Introdução

A marcha dos espectadores midiáticos do subgênero zumbi, conhecida mundialmente como Zombie Walk, vem sendo promovida desde o início do século XXI. O movimento acontece em variados países e promove uma conexão mundial ao se apresentar de forma semelhante por meio da construção de uma horda zumbi. Na data agendada, os envolvidos suscitam sua própria mise-en-scène, denotando uma linha de fuga para o antigo papel do espectador passivo. Dessa forma, este estudo busca verificar, por meio de teorias filosóficas contemporâneas, se essa manifestação artística promove a emancipação para além da criticidade permitida pelo olhar, pois como objetivo principal, tem-se a ação de esquadrinhar a marcha como produtora da união e do fazer político, no contexto transcultural.

Metodologia

A Zombie Walk foi analisada por meio de imagens disponibilizadas virtualmente, posto que, essas formas de visibilidade destacam a configuração do engendramento da mise-en-scène do mundo real. Ademais, foram examinados alguns audiovisuais que refletem sua construção no corpus, como o clássico “Night of the Living Dead”, do diretor George A. Romero (1968), assim como a série televisiva “The Walking Dead”, criada originalmente por Robert Kirkman (2010). Por conseguinte, a perquirição se consolidou por meio da forma imagética e bibliográfica de pesquisa, já que os recortes midiáticos pré-selecionados demonstraram os diversos elementos levantados pela filosofia imagética e política da contemporaneidade. Nesse sentido, puderam ser denotadas questões perscrutadas por Jacques Rancière ao explanar a respeito do embrutecimento e da emancipação do espectador, considerando o olhar como uma ação de experiência estética. Também foi possível dar luz aos teoremas da filósofa Marie-Jose Mondzain, que destacou questionamentos a respeito da violência da imagem e do distanciamento do olhar. Diante dos levantamentos imagéticos, pode-se ainda analisar elementos estudados por Walter Benjamin e alguns filósofos que deram continuidade à sua investigação, como Giorgio Agamben e Peter Pál Pelpart, por discutirem o estado de exceção promovido pela biopolítica e por ressaltarem a vida nua do homo sacer contemporâneo, sujeito que é visto também por meio da visibilidade zumbi.

Resultados e Discussão

As teorias de Benjamin evidenciam a dominação capitalista para além de suas fronteiras, assim como destacam o sistema político como componente externo e interno da vida humana. Refletido no mundo contemporâneo, o estado de exceção, descrito pelo filósofo como regra, foi sedimentado pela biopolítica por meio das sociedades de controle. Desse modo, a vida nua se tornou a única forma de (sobre)vivência e, por meio dela, o indivíduo passou a ser totalmente privado de seus direitos, sendo considerado matável perante à regra e à exceção. Na mesma direção, Agamben (2010) discute o papel do homo sacer

na sociedade atual. Sendo caracterizada pela sua matabilidade, essa forma de existência passou a ser suscitada pela vida do indivíduo e com isso, foi refletida nas manifestações artísticas e sociais, como no caso da Zombie Walk. Desde as suas primeiras aparições, a figura mitológica e midiática do morto-vivo suscitou questões sociais, sendo uma metáfora da vida nua/sacer do cidadão. Nesse sentido, destacam-se as considerações de Rancière (2012, p. 52), pois segundo ele, "A arte é considerada política porque mostra os estigmas da dominação, porque ridiculariza os ícones reinantes ou porque sai de seus lugares próprios para transformar-se em prática social etc.". Assim como Rancière, Mondzain ressalta que a ação do olhar é uma forma de experiência estética emancipatória, quando se trata de obras que possibilitam um distanciamento entre posições que devem ser percorridas pelo espectador. Dessa maneira, a Zombie Walk se caracteriza como uma revolução estética por ir além da ação de olhar. Abolindo todas as formas de hierarquia e de organização pré-estabelecida, o antigo espectador passa a ser o ator de uma nova e singular construção diegética, compondo sua própria mise-en-scène. Por meio do bando zumbi e de acordo com Pelbert (2011), essas vidas nuas que compõem uma multidão heterogênea têm intrincadas em si a potência da vida, a biopotência, que gera as linhas de fuga por meio do poder da própria existência. O espectador emancipado não age conforme o que foi induzido pelo autor/instituição que propaga o material artístico, mas sim, traça seu próprio caminho percorrendo as distâncias de sentidos, efeitos e paisagens do possível, conforme sua visão de mundo. Rancière (2012, p. 73) aduz que "Essa saída da arte para fora de seus lugares assume ares de demonstração simbólica, semelhante às que a ação política fazia há algum tempo quando mirava alvos simbólicos do poder adversário". Benjamin (2013) afirma que o capitalismo é a religião que levará o homem à "casa do desespero", nesse sentido, o (sobre)vivente contemporâneo sabe que sua vida nua/sacer, desprovida de qualquer direito, é uma forma cadavérica de existência e, dessa maneira, na arte e na vida, homens e zumbis são um só e é essa característica que faz com que multidões de diferentes nacionalidades marchem em uma única visibilidade.

Conclusão

Para além das passeatas nacionais e regionais, comuns em diversas culturas, a Zombie Walk passou a promover uma conexão entre os espectadores emancipados dos mais diversos países. Dessa forma, a partir das teorias esplanadas, a manifestação foi considerada uma revolução estética mundial e transcultural. Pois, por meio das marchas, o delineamento do agrupamento zumbi foi conduzido pelos próprios participantes, promovendo uma transição entre o papel do olhar e do fazer político. Portanto, o movimento possibilitou uma experiência estética além do ecrã, fazendo com que o antigo espectador passivo tomasse conta da diegese ao engendrar a horda zumbi com os mais diversos indivíduos, ligados mundialmente por meio de um mesmo manifesto.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BENJAMIN, Walter. O capitalismo como religião. São Paulo: Boitempo, 2013.

MONDZAIN, Marie-Jose. A imagem pode matar? Lisboa: Nova Veja, 2009.

PELPART, Peter Pál. Vida capital: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

Fonte Financiadora

A pesquisadora é bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina – FAPESC.

286

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

286 - PERFORMANCE REGURGITAR O CONSUMISMO

SOARES, J. C. G., RABELO, T. S., OLIVEIRA, K. A. M.

julio__cg@hotmail.com, tais_dossantosr@hotmail.com, katiuscia-arte@hotmail.com

Palavras-chave: Performance; Arte Contemporânea; Consumo

Introdução

O texto é um prévia de experiência de performance que se realizará no congresso Ibero Americano - UNESC 2016, por dois alunos do curso de Artes Visuais. Destina-se a discussão de regurgitar o consumismo desenfreado de alimentos, de materialismo de supérfluo. Baseando se na obra “Vidas Para o Consumo” seguindo a teoria Zygmunt Bauman, apresenta aspecto original relacionados à pesquisa da linguagem da arte da performance e intervenção e também discute questões da transformação da própria pessoa em mercadoria. Nessa obra se provoca um pensamento crítico a respeito de como a sociedade de forma irrefletida consome produtos que fazem mal a saúde humana.

Metodologia

O texto é um prévia de experiência de performance que se realizará no congresso Ibero Americano - UNESC 2016, por dois alunos do curso de Artes Visuais. E pesquisas teórica sobre performance e filosofia de consumo. Destina-se a discussão de regurgitar o consumismo desenfreado de alimentos, de materialismo de supérfluo. Baseando se na obra “Vidas Para o Consumo” seguindo a teoria Zygmunt Bauman, apresenta aspecto original relacionados à pesquisa da linguagem da arte da performance e intervenção e também discute questões da transformação da própria pessoa em mercadoria.

A performance acontecerá em um corredor da Universidade UNESC durante o congresso Ibero Americano.

Será apresentado no grupo de trabalho a proposta anterior a ação de performance que se intitula Regurgitar o Consumismo, forma mais branda de falar vomitar e escarrar, como algo que incomoda o estômago de quem comeu algo que lhe fez mal.

A ação tem como objetivo tirar do conforto o observador, despertando repulsa, nojo, mas também que o faça refletir o que ele se alimenta, recorde que ele também faz algo desprezível para seu organismo.

A performance Regurgitar o Consumismo também quer instigar o pensamento crítico da pessoa como mercadoria, a beleza, a moda, as dietas mirabolantes, a falta de equilíbrio com o corpo e a necessidade de consumo.

Resultados e Discussão

“De forma irrefletida” Bauman fala o quanto a sociedade imerge no consumismo desenfreado tornando irrelevante toda forma saudável de viver. Sociedade que só tem uma escolha, a de trabalhar e viver sua vida em função do comprar, consumir, fartasse, e comprar mais. "Os membros da sociedade de consumidores são eles próprios mercadorias de consumo, e é qualidade de ser uma mercadoria de consumo que os torna membros autênticos dessa sociedade." (BAUMAN,2008. p.76) Baseando se na obra “Vidas Para o Consumo” seguindo a teoria Zygmunt Bauman, e aspecto original relacionados à pesquisa da linguagem da arte da performance e intervenção e também

discute questões da transformação da própria pessoa em mercadoria.

A performance é uma linguagem da arte que possibilita ao artista um contato direto com o apreciador/observador, possibilitando ter uma resposta imediata através da forma e comentários que quem observa a obra faz. Gostar ou não gostar da performance não faz a diferença, o objetivo é despertar sensações no observador. Nem todos que observam a performance entendem a ação, pois a forma como é feita deixa em aberto para vários tipos de reflexões, sendo assim outros assuntos podem ser suscitados durante a ação.

Na performance tem dois performers um repetindo a ação do outro. Sabendo que o consumismo é solitário e subjetivo de cada individuo, mesmo assim imitamos os que no cercam. A necessidade em consumir algo porque o outro consumiu sem mesmo se importar com o comentário critico do outro, exemplo quanto o gosto de uma comida é bom ou ruim. O importante é ser conhecedor de tal produto.

A sociedade pode produzir qualquer produto, alguns comprovados cientificamente de péssima qualidade para saúde humana, mesmo assim a mídia se esmera para vendê-los e consegue, álcool, cigarros, enlatados, refrigerantes, calçados desconfortáveis, remédios placebos, e tantos outros.

Por que ignoramos a realidade do mau uso da matéria prima de produtos? Por que consumimos drogas para nosso organismo? Por que somos insatisfeitos, assim adquirimos algo caro, logo em busca de outro material de consumo?

Por que somos infelizes com apenas o que é saudável? Bauman traz que a liberdade de consumo nos traz a infelicidade incalculável, ou buscamos a mudança ou estamos fadados à doença. Os governantes são coniventes com empresas de produtos prejudiciais a saúde, pois é deste que rende o maior valor em impostos de produtos. Governantes que não se dão conta que gastam os valores ganhados em manutenções de plano de saúde (no Brasil INSS).

A performance Regurgitar o Consumismo lança as discussões cabíveis, mas deixa em aberto novas reflexões e ações performáticas.

Conclusão

Como a atividade prática ainda acontecerá, não vamos concluir. Pois o objetivo principal serão observar as pessoas perante a performance. Acreditamos de antemão que a ação suscitará repulsa e nojo, pois métodos usados serão de forma de gustativas com alimentos ricos em gorduras, olfativas e cheiros fortes. Levando os observadores a refletir na grande quantidade de consumo que temos sem o mínimo de percepção do quanto isso nos prejudica e nos leva a ficarmos propícios a doenças dos mais diversos segmentos do corpo. A performance vai ser como análise principal, então aqui podemos apenas sugerir conceito teórico e as possíveis ações e comentários.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 199 p.

MOSTAÇO, Edelcio (Et al.) (Org.). Sobre performatividade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009. 265 p.

VILAÇA, Nízia e GÓES, Fred. Em Nome do Corpo. Rio de Janeiro, RJ: Artemídia Rocco, 1998.

310

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

310 - SLICING COLORS, ENGANANDO A VISÃO

MACHADO, F., OLIVEIRA, K. A. M.

fmachado35@gmail.com, katiuscia-arte@hotmail.com

Palavras-chave: Tatuagem; Cobertura; Estética

Introdução

O texto tem a intenção de apresentar as possibilidades que um artista tem ao desenvolver sua obra Tatuagem. Com ênfase na cobertura de tatuagens antigas, ressignificando a imagem onde o artista pode deixar sua mensagem exposta ou simplesmente esconde-la, levando o foco para outro ponto no qual foi previamente designado. Isso acontece com coberturas de tatuagens antigas que podem ser utilizadas cores escuras, dando a sensação de que algo está errado ou realmente possibilite ver a tatuagem antiga. Mas também pode ser utilizado uma técnica chamada de “slicingcolors” (desenvolvida por LipWadocha, tatuador brasileiro da cidade de Criciúma, que atua na área a 15 anos, desenvolvendo uma estética visual diferenciada.

Metodologia

Essa modernização chegou também para os desenhos desenvolvidos para tatuagem, e o que antigamente era feito simplesmente para ornamentar o corpo, hoje se tornou muito mais significativo e pessoal. Atualmente as pessoas buscam uma tatuagem para marcar um momento da vida, o nascimento de um filho, se identificar dentro de um grupo, para expressar seus gostos e suas conquistas. Os desenhos feitos no passado já não representam mais as mesmas coisas e provavelmente se tornaram ultrapassados na maioria dos casos, bem como as tradicionais tatuagens com nome de namorados, que com o fim do relacionamento só resta a remoção a laser ou a cobertura com uma tatuagem mais moderna e significativa.

A técnica chamada de “slicingcolors” desenvolvida por LipWadocha, tatuador brasileiro da cidade de Criciúma usa de cores claras, inclusive branco, em suas composições, possibilitando um engano para visão. Compreender a técnica e destacar algumas tatuagens feitas com relatos de experiência através de fotografias das tatuagens e depoimentos de satisfação.

Promover o reconhecimento da técnica de tatuagem em meio acadêmico seguindo as argumentações sobre imagens do teórico Didi-Huberman. Esse texto é fragmento de uma pesquisa maior que será apresentado nos demais eventos acadêmicos, e possivelmente cotnará com novas referencias bibliográficas.

Resultados e Discussão

A tatuagem é uma das mais antigas formas de expressão artística, com indícios de pessoas tatuadas a mais de 5300 A.C. (Otzil- múmia encontrada nos Alpes Suíços com uma tatuagem no dedo). E assim como outras vertentes da arte ela também foi crescendo e sendo valorizada com o passar dos tempos, assim como as tintas e os pinceis foram sendo desenvolvidos na pintura, desde qualidade até maneira como embalar, os materiais de tatuagem também vem recebendo uma atenção mais redobrada.

As agulhas passam por rigoroso padrão de qualidade, as tintas deixaram de ser minerais

e hoje em sua grande maioria são orgânicas (somente as orgânicas são aprovadas pela ANVISA- Agencia Nacional de Vigilância Sanitária), os cicatrizantes são específicos para cada tipo de pele.

Desta forma o SlicingColors se adéqua bem a qualquer tipo de cobertura, pois vai executar bem o papel de esconder a tatuagem antiga e ainda assim continuar com total discrição para que não fique explicito de que se trata de uma cobertura.

A maneira com a qual ela é desenvolvida e executada, fazendo uso de cores claras e com grande gama de tonalidades, é que faz com que esse estilo alcance o nível desejado. O intuito já não é somente esconder uma tatuagem, mas sim fazer com que o observador não estranhe uma cor de tonalidade mais escura em um ponto onde deveria ser exatamente o contrário. Propõe a sensação de satisfação sem ter o desejo de descobrir o que tinha por baixo ao visualizar qualquer traço ou cor do trabalho antigo.

Nessa mesma linha de pensamento Didi-Huberman (1998) afirma: “[...] ele pretenderá eliminar toda construção temporal fictícia, quererá permanecer no tempo presente de sua experiência do visível. Pretenderá eliminar toda imagem, mesmo ‘’pura’’, quererá permanecer no que vê, absolutamente, especificamente. Pretenderá diante Da tumba não rejeitar a materialidade do espaço real que se oferece a sua visão quererá não ver outra coisa além do que vê presentemente. ’’

Isso significa que é mais conveniente para os olhos ficar atento ao que está mais fácil de ser percebido ou entendido. Uma vez que ele observa certo desenho e dá significado ao mesmo, é mais cômodo aceitar o que está diante de seus olhos do que procurar um segundo desenho . “E é nesse sentido que é preciso compreender a sobrevivência das imagens, sua imanência fundamental: nem seu nada, nem sua plenitude, nem sua origem antes de toda memória, nem seu horizonte após toda catástrofe. Mas sua própria ressurgência, seu recurso de desejo e de experiência no próprio vazio de nossas decisões mais imediatas, de nossa vida mais cotidiana”. (DIDI-HUBERMAN, 2011 p.128)

Conclusão

Vários são os motivos que levam uma pessoa a procurar um profissional que faça tal trabalho, e nem todos profissionais executam esse serviço com a técnica correta ou muitas vezes não possuem destreza nesse tipo de trabalho por não praticarem e muitas vezes até desestimular o cliente em cobrir sua tatuagem. Não é nem um pouco equivocado dizer que uma cobertura exige um pouco mais de atenção no momento da escolha do desenho, do tamanho e das cores a serem utilizadas. Por esse motivo tantos tatuadores preferem dizer que não é possível cobrir ou então cobrar um preço elevado para que o cliente desista de fazer a nova tatuagem, pois desconhecem essa técnica de cobertura.

Referências Bibliográficas

DIDI-HUBERMAN, Georges – o que vemos, o que nos olha, Editora 34, 1998.

DIDI-HUBERMAN, de Georges. Sobrevivência dos vaga-lumes. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Editora UFMG, 2011 160 p.

329

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

329 - OLHARES SOBRE A CIDADE - DEIXANDO MARCAS EM MOSAICO

MEDEIROS, R. M., SILVA, S. M. M.

rodrigommartins@hotmail.com, profsila@yahoo.com

Palavras-chave: Patrimônio; Cidade; Mosaico; Identidade; Iconografia

Introdução

O presente texto parte da ideia de adicionar a paisagem urbana características dos indivíduos ao seu redor, com base em experiências e no modo como veem o local onde habitam, uma proposta desenvolvida a partir do projeto: Olhares sobre a cidade: deixando marcas em mosaico, uma parceria entre a Unesc (Universidade do Extremo Sul Catarinense) e a comunidade em geral. Para isso se levanta a questão sobre o que a cidade oferece enquanto patrimônio cultural a seus habitantes e ou visitantes e em particular como os seus habitantes se relacionam com ela (a cidade) a partir da elaboração dos ícones para o mosaico nas suas escadarias da cidade de Criciúma SC.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa participante, na qual, a metodologia consiste em visitar estas localidades (bairros ou regiões) e entrar em contato com moradores que podem contribuir para o projeto com suas histórias e impressões, dando prioridade para aqueles que já residem à mais tempo na localidade visitada, e a partir destes relatos, criar a arte que será usada futuramente no mosaico. Após ouvir as histórias das pessoas sobre o lugar onde moram, é feito esboços iniciais da arte para a realização dos mosaicos nas escadarias daquela localidade. Nesta fase se definem as formas, cores, e demais recursos visuais. Caso o resultado seja positivo, faz-se a digitalização destes desenhos usando um software apropriado. Com as imagens digitais, é possível elaborar simulações de como determinado desenho ficaria se fosse aplicado como mosaico. Este processo se dá pelo uso de um editor de fotos. Depois de finalizada a arte, é feito uma devolutiva, que consiste em retornar aos bairros e mostrar para seus moradores o resultado do trabalho que foi feito com base em seus relatos. Após aprovado o desenho, é indicado para a colocação nas escadarias. Cabe ao projeto a criação desses desenhos, necessitando de uma outra etapa que é a execução.

Resultados e Discussão

Partindo da compreensão de que muitas vezes, na medida em que certas regiões obtêm progresso econômico e social, há uma tendência de perdas relacionadas a patrimônio cultural e histórico, propomos algumas reflexões. Essa tendência de perdas com relação à história local, por exemplo, pode acontecer por inúmeros motivos: seja por falta de identificação dos habitantes com estes patrimônios, descaso das autoridades ou um distanciamento de gerações que se afastam de seus lugares de origem, entre outras. A sociedade muitas vezes vê no “novo” uma esperança para a solução de seus problemas, esquecendo, geralmente, o que esta mesma sociedade vivenciou no seu passado. Neste sentido, a presente pesquisa vem com o desafio de dar visibilidade ao patrimônio histórico e cultural, no intuito de conscientizar a comunidade de que é importante reconhecer sua(s) identidade(s), sob a ameaça de ser sobrepujada por uma realidade globalizada ou mesmo a ideia de universalidade. Cabe, portanto, refletir sobre as questões ligadas à

cidade, cultura, identidade e experiência estética dada sua influência nas artes geradas. No debate sobre a identidade na pós-modernidade, Stuart Hall (2004) faz uma análise da discussão que vem acontecendo tratando de velhas identidades que estão em declínio, e o que antes concedia uma ancoragem estável no mundo social, agora desloca os processos centrais da sociedade moderna. Desde seu início em setembro de 2014 o projeto já teve a participação de várias pessoas, contribuindo com suas experiências e histórias em 6 bairros pela cidade, num total de 11 escadarias catalogadas, e que receberão a aplicação do mosaico futuramente. Nota-se que algumas pessoas já se identificam com o projeto, como vemos nesta fala: “ Eu como sendo morador já há 50 anos, vejo que realmente a ideia foi absorvida pelo grupo, ficou muito interessante a união do São Cristóvão (ícone) com essa movimentação que havia no local, toda a riqueza da cidade passava por nós e como éramos crianças, não sabíamos. Foi interessante retratar a questão dos trilhos. Sinto falta do trem claro, mas o progresso falou mais alto, foram arrancados os trilhos, e ainda existe o trem, mas muita gente sente falta. Por mim pode começar amanhã! “. Podemos perceber a disposição de alguns moradores em transmitir suas lembranças, que fazem enriquecer a arte produzida no projeto, como neste relato: “O corte me fez voltar a minha infância, a minha juventude. Achei muito perfeito e bonito, viajei dentro desse “túnel”. Eu gostaria que houvesse “casinhas” tanto do lado direito quanto do lado esquerdo, que ficavam a caixa de colocar carvão. Então (colocar) casas do lado direito, na descida do morro”.

Conclusão

Os desenhos que serão aplicados nas escadarias em forma de mosaico já estão em sua fase final de elaboração, mas nota-se que há uma aprovação destess moradores que geraram os relatos. Conseguimos perceber que aparecem atitudes (nestes moradores envolvidos) as quais remetem aos objetivos citados no projeto, que é captar todas estas emoções, condensadas em lembranças e histórias, e proporcionar à comunidade que desfrutem deste patrimônio cultural. Ao mesmo tempo em que lembram o passado, estas pessoas tecem reflexões críticas quanto ao espaço que vivem, comparando diversos aspectos positivos e negativos das mudanças que o tempo infligiu a sua cidade.

Referências Bibliográficas

Conheça as diferenças entre patrimônios materiais e imateriais, em <http://www.brasil.gov.br/cultura/2009/10/conheca-as-diferencas-entre-patrimonios-materiais-e-imateriais >, acessado em 24/04/2015. >

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós modernidade. 9.ed Rio de Janeiro: DPA&A 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 15 ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Fonte Financiadora

Edital FUMDES 169/2014

338

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

338 - A CONFIGURAÇÃO DO GÊNERO CÔMICO

CARLI, E.

elisana.carli@ufsc.br

Palavras-chave: Comédia; Características; Cânone; Contemporâneo

Introdução

Partindo da Grécia antiga e pontuando diferentes momentos estéticos e históricos, este estudo busca apresentar a configuração do gênero cômico e seus elementos centrais, destacando aqueles que ainda são encontrados em formas contemporâneas, como programas televisivos e o stand up comedy. Tomando em linhas gerais, o gênero cômico tem seus fluxos, com alterações, mas permanecendo presente no cânone ocidental, diferentemente da tragédia que sofre um declínio. Tal força é resultado de uma característica essencial da comédia que é o foco sobre o cotidiano; perspectiva esta que pode também significar sua fragilidade, pois este olhar pode se tornar pontual e sem reverberação, por referências histórico-culturais especificas, difíceis de serem retomadas posteriormente.

Metodologia

Pesquisa bibliográfica. Com o propósito de estabelecer a conformação da comédia é necessário pautar-se em compêndios de história do teatro que abarcam os espetáculos, as manifestações cênicas que perfazem a arte do teatro, nem sempre presentes no texto dramático, como Berthold (2003), Carlson (1997). Tal encaminhamento é fundamental para o estudo sobre o período medieval, o qual não apresenta produção escrita significativa de textos dramáticos cômicos, mas tendo autores que tratarão de algum modo sobre a comédia, como os chamados pai da Igreja, com Tertuliano, Agostinho, e gramáticos da alta idade média, como Diomedes. (CARLSON, 1997; ROUBINE, 2003; BORIE et al., 1996; GASSNER, 2007). Esse viés de análise da tradição nos guia e aponta a importância do estudo ora proposto, isto é, a conformação do gênero cômico na Antiguidade ocidental, sua expressão durante o período medieval e as referências italianas, espanholas e inglesas do Renascimento para a comédia.

Esta indicativa se coaduna com o interesse de observar a produção estética e teórica destes períodos, considerados clássicos e, que de modo geral, reverberam no cânone bem como no leitor/espectador do século XXI. Como aponta Duarte, “a principal característica do clássico é ser sempre significativo, tornando-se relevante para cada nova geração de leitores que se identificam com as questões por ele apresentadas.” (2005, p.xviii).

Resultados e Discussão

A origem da comédia é nebulosa, um início sem exatidão. Tal perspectiva também ocorre quanto a definição sobre a comédia. Aristóteles afirma que a “comédia é imitação de homens inferiores; não todavia, quanto a toda espécie de vícios, mas só quanto àquela parte do torpe que considera ridículo.” (1449 a 32). Se na Comédia Antiga os temas se referem ao político-social, com a presença do coro, como se encontra em Aristófanes: c. 445-385 a.C, na Comédia Nova, o foco é a vida privada, os sentimentos e costumes humanos, sem a presença do coro, representados por autores como Menandro (343-291),

Plauto (254 -184), Terêncio (185 – 159). Estes dois últimos autores apresentam uma composição diversa de comédia, tendo as comédias plautinas um riso fácil, pautado no logro, enganos e confusões ao par que as terencianas buscam uma proposição moral.

Na idade média, com a proibição do teatro pela igreja, alguns estudiosos contemplam a questão dos gêneros como Diomedes, do século IV, que considera "o objetivo da tragédia é levar os ouvintes às lágrimas e o da comédia, fazê-los rir: por isso dizem que a tragédia dissolve a vida e a comédia consolida-a." (apud CARLSON, 1997, p.25).

Considerando estes três momentos históricos: V a.C; II a.C.; IV d.C, o gênero cômico apresenta uma diferenciação, quer através dos textos dramáticos quer pelo referencial teórico, refletindo e analisando o seu entorno sócio/político/cultural, possibilitado pela liberdade criativa nos enredos que lhe é inerente desde o princípio, diferentemente da tragédia pautada na tradição dos mitos.

Ainda que com esta característica de criação quanto ao conteúdo, a comédia mantém uma estrutura definida. Essa natureza se mantém nas comédias classificadas como antiga que são estruturadas, de modo geral, em prólogo, párodo, agón, parábase, episódios entrecortados por estásimos e êxodo, escritas com um sistema métrico específico para cada parte. Mas, mesmo com essa configuração estabelecida, variações ocorrem, como aponta Duarte (2005) sobre os textos de Aristófanes, podendo ter partes suprimidas ou duplicadas: "Isto atesta não só que um certo grau de flexibilidade era tolerado mas também que a transformação que o gênero sofreu ao longo do tempo foi constante." (2005, p.xvii). Desse modo, a história da comédia é configurada pela mudança, como se identifica classificação proposta para as comédias da Antiguidade, sendo: em antiga: do século V a.C; média: IV a.C.; nova: III a.C., sendo desta os textos de Menandro, Plauto e Terêncio como exemplos, os quais não apresentam coro e o conteúdo deixa de ser a cidade, a polis como encontramos nos textos aristofânicos, para retratar o ambiente doméstico, o quotidiano da casa, da rua.

Excetuando-se do texto teatral tradicional, mas um movimento fundamental para o gênero é a Commedia dell´arte, originada e consolidada na Itália, repercutindo por toda Europa, com forte influência na França, que se torna um marco na história do teatro, enfatizando o trabalho do ator, em certa medida, reflexo das manifestações artísticas do período medieval expressas pelos artistas de mimo. (PORTICH, 2008; BERTHOLD, 2003).

Conclusão

A proximidade com as questões imediatas das sociedades, somadas a outros fatores como a inexistência de uma sistematização, como a feita por Aristóteles com a tragédia, e como aponta este mesmo autor: "Se as transformações da tragédia e seus autores nos são conhecidas, as da comédia, pelo contrário, estão ocultas, pois que delas se não cuidou desde o início: só muito tempo o arconte concedeu o coro da comédia, que outrora era constituído por voluntários. (1449 a 36). Tal encaminhamento pode, de algum modo, ter favorecido a perspectiva de independência do gênero quanto a sistematizações e teorias conformadoras, o que possibilitou a sua produtividade e permanência ao longo dos séculos, destacando-se pela análise do cotidiano, pelos personagens tipo, a quebra da ilusão dramática.

Referências Bibliográficas

ARISTÓFANES. Duas comédias: Lisistrata e As tesmoforiantes. Trad. e introdução Adriane Duarte. São Paulo:Martins Fontes, 2005

ARISTÓTELES. Poética. Trad. E notas de Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1987

BENDER, I. Comédia e riso: uma poética do teatro cômico. Porto Alegre, editora

Universidade/ UFRGS/EDPUCRS, 1996

BORIE, M. et al. Estetica teatral: textos de Platão a Brecht. Trad. Helena Barbas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996

CARLSON, M. Teorias do teatro: estudo histórico-critico dos gregos à atualidade. Trad. Gilson de Souza. São Paulo: Ed. Unesp, 1997

HUNTER, R. L. A comédia nova da Grécia e de Roma. Trad. Reodrigo Gonçalves et al. Curitiba: Ed.UFPR, 2010

MENDES, C. F. A gargalhada de Ulisses:a catarse na comédia. São Paulo; Perspectiva, / Salvador: Fundação Gregório de Mattos, 2008

ROUBINE, J-J. Introdução às grandes teorias do teatro. Trad. Andre Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003

RYNGAERT, J. Introdução à análise do teatro. Trad. Paulo Neves. São Paulo: MartinsFontes, 1995.

SANTOS, M.S. Rindo com o bardo. Entreclássicos: Shakespeare. São Paulo: Duetto, 2007

SOUSA E SILVA, M. F: Crítica do teatro na comédia antiga. Coimbra: INIC, 1987.

414

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

414 - INSTANTES DA EXPERIÊNCIA:ATRAVESSAMENTOS NA ARTE CONTEMPORÂNEA

HONORATO, A. R. S.

arh@unesc.net

Palavras-chave: experiência, Arte Contemporânea, Formação de Professores de Artes

Introdução

Neste texto intitulado Instantes da Experiência: atravessamentos na arte contemporânea, me encontro envolta com a palavra experiência. Não só com a palavra, mas com os matizes que ela provoca quando colocada em aproximação com o sensível, com a arte, com a estética, com a política, com a formação de professores e professoras. Um texto que versa sobre a formação estética do sujeito. Uma formação que se dá por meio da variedade de imagens que habitam nosso cotidiano, assim como pela forma com essas imagens nos afetam e como reagimos a elas. Para esta discussão teórica trago para a arena do debate Benjamin, Agamben, Larrosa e Deleuze & Guattari.

Metodologia

Nossa experiência estética é constituída pelo conjunto de aprendizagens conscientes e sensíveis das quais nos aventuramos a abandonar, mesmo sem querer, para ver o que acontece e então reagir a isso. A experiência estética tem a característica de desestabilizar provocando-nos sempre a buscar o equilíbrio, e esse movimento, esse acontecimento, pode ser capaz de produzir novas sensibilidades e maneiras de pensar. E o que pode resultar disso? Se pensarmos as imagens (da arte, da moda, da mídia) como seres de ação que movem uma indústria que produz formas de ser, e que não são relacionadas apenas a sua dimensão estética, vamos perceber que essas imagens também agem na dimensão ética e política. Elas atuam sobre princípios e critérios que são referências do sujeito. A experiência se configura nesta investigação como um Espaço do Possível, um espaço de criação, de partilha a partir de perspectivas teóricas com desdobramentos políticos, com teóricos que dizem que por meio da arte é ainda possível voltar a acreditar no mundo, pois o reencantamento com o mundo é uma atitude política. Espaço de sobrevivência, de “imagens-vaga-lumes” (DIDI-HUBERMAN, 2011. p. 138), que lança luzes intermitentes, “acendo e apago”, sobre a arte e a formação de professores de Artes.

Resultados e Discussão

Na contemporaneidade diferentes filósofos dedicaram alguns de seus escritos à discussão do conceito de experiência, mas aquele que, na modernidade, mais produziu pensamento na busca de uma teoria da experiência foi o filósofo alemão Walter Benjamin. Em seu percurso dialogou com a teoria do conhecimento, especialmente a kantiana, e, também as questões da ética e da verdade. Para Benjamin, a experiência (Erfahrung) caracteriza uma experiência de caráter coletivo que, por meio da narrativa tradicional, como provérbios e parábolas, transmitia conselhos. É uma transmissão desenvolvida especialmente na idade adulta, mais para a chamada hoje terceira idade, que devido à sabedoria adquirida durante a vida e à aproximação da morte, promove certa autoridade em sua narrativa. Em seu ensaio de 1943, Sobre alguns temas em Baudelaire, Walter

Benjamin trouxe a experiência mais relacionada à sensibilidade chamando-a não mais de "experiência", mas sim de "vivência" (Erlebnis). Giorgio Agamben tem Benjamin como um interlocutor em sua produção filosófica, para ele a experiência não é mais algo que ainda nos seja dado a fazer. O pensamento do filósofo italiano vai da crítica da cultura às suas reflexões sobre o tempo e a história por meio do fim da experiência. Nesse caminho, um tanto apocalíptico, ele aponta que se a modernidade, que ainda reflete nas ações da humanidade na pós- modernidade é caracterizada pela descontinuidade do tempo, pela ruptura com a tradição, pelo sentimento de novidade, pela vertigem com o que passa, a tarefa do ser humano contemporâneo é tomar atitude em relação ao movimento que, porventura, o faz sucumbir. Pensando em atitudes vejo nas palavras de Benjamin e Agamben, sobre a experiência, espaços que se abrem para pensar a experiência contemporânea pelo caminho da linguagem. E encontro essa possibilidade em outro pensador, Jorge Larrosa. Para ele, a palavra experiência, em particular no campo educativo, é comumente usada de modo banal e banalizado, sem considerar suas perspectivas críticas. Para Larrosa, a destruição da experiência hoje está relacionada a excessos. Em primeiro lugar ao excesso de informação. Temos diariamente muitas informações, mas informação não é experiência. Podemos assistir a uma aula, a um filme, fazer uma viagem, ler um livro e adquirirmos muita informação com essas vivências, mas talvez nada nos aconteça, não tenhamos a experiência. O segundo excesso a que o autor se refere é o da opinião. O sujeito moderno, ou pós-moderno, é informado e opina sobre tudo, e se não tem opinião se sente em falso, como se lhe faltasse algo primordial. Essa obsessão pela opinião também não permite a experiência, faz com que nada aconteça.

Conclusão

Larrosa pressupõe a existência de um sujeito da experiência, um sujeito inteiro, e a noção de experiência parece ser mais subjetiva, enquanto que para Benjamin a noção de experiência é histórica. Para Deleuze & Guattari quando pensam o acontecimento e o devir, assim como para Agamben e a perda da experiência o sujeito é fragmentário, múltiplo. São concepções sobre a experiência que apontam convergências e divergências que promovem reflexões e reforçam minha intenção de pensar a formação de professores e professoras de Artes para além do estabelecido, do previsto, do demarcado, do explicado. Imagino que lançar-me nas linhas cartográficas dos territórios que investigo é buscar os Espaços do Possível. Espaços da experiência como o meio, como o mundo das sensações.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. Infância e história: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Búrigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BENJAMIN, Walter. Origem do drama barroco alemão. Tradução Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense. 1984.

_____, Walter. Obras Escolhidas I - Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____, Walter. Experiência. Selected Writings.4.ed. Cambrige, MA: Harvard University Press, 2000. Volume 1 (1913-1926).

DELEUZE. Gilles & GUATTARI, Félix. O que é a Filosofia? Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 4. 2ª edição. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012. 200p.

LARROSA, Jorge. Linguagem e educação depois de Babel. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Fonte Financiadora

FUMDES

424

Painel

A arte e suas relações na contemporaneidade

424 - POTÊNCIA, ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

MWEWA, C. M., TEIXEIRA, I. C.

afromuleka@icloud.com, isinhateixeira@hotmail.com

Palavras-chave: Potência; Arte; Educação Infantil; Contexto Educativo

Introdução

A pesquisa tem por objetivo principal explicitar e analisar o potencial pedagógico da Arte (música, literatura, desenho, pintura e dança) no contexto de um Centro de Educação Infantil na cidade de Andradina-SP.

O C.E.I foi escolhido com o intuito de obter resultados na pesquisa por ser um ambiente propicio a ser observado o convívio entre crianças com a arte em geral e como ela ocorre entre elas.

A pesquisa se encontra no contexto do estudo de caso de inspiração etnográfica. Trata-se também de uma pesquisa qualitativa, de geração de dados e, também, uma análise documental do Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

Metodologia

A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso qualitativo de inspiração etnográfica no campo da educação (TRIVIÑOS, 1987). Segundo André (1991), “a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa ‘descrição cultural’”. (p. 27). Segundo André, (1991, p. 28) a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo, a etnografia vem passando por algumas adaptações para se enquadrar na educação.

Para a autora (1991, p. 30) “muito ligada à pesquisa do tipo etnográfico aparece um outro tipo de investigação: o estudo de caso, que vem sendo usada há anos em diferentes áreas do conhecimento como medicina, psicologia, serviço-social, enfermagem, administração e direito.” O estudo de caso etnográfico, afirma André, só vai surgir recentemente na literatura educacional numa acepção bem clara: a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de um caso. Para ser reconhecido em tal estudo, conclui a autora, “é preciso preencher os requisitos da etnografia e adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. O estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular”. (ANDRÉ, 1991).

O estudo de caso conforme André (1991, p.49) “possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa, por outro lado demanda um trabalho de campo intenso e prolongado, o que requer tempo e recursos por parte do pesquisador”.

Resultados e Discussão

Conforme já enunciado na introdução a escolha do CEI se deu por dois motivos principais, sendo que o primeiro foi por eu já ter estagiado dois anos juntamente a eles, no

período de setembro de 2013 a setembro de 2015, dando assistência nas atividades realizadas com as turmas, dentro e fora de sala.

Nesse período de estagio me senti motivada em realizar a minha pesquisa juntamente a eles, achei por bem realizar uma primeira observação acompanhando a turma do Maternal I, com crianças na faixa etária de 2 a 3 anos de idade, no dia 23/08/15.

Terminado, algumas músicas como “A janelinha abre”; “Meu pintinho amarelinho”; “O sapo não lava o pé” e “Minhoca” foram cantadas pela turma, que cantavam, batiam palmas e faziam os gestos das músicas, muito empolgados e dançantes.

A história do dia foi: “O crocodilo e o dentista”, antes de começar a leitura a professora conversou com as crianças apresentado o livro e os personagens. Ao finaliza-lo ela aproveitou para ensinar as crianças a escovarem os dentes utilizando uma escova nos dentes do crocodilo do livro e falando sobre o dentista.

A importância desse tema está relacionada ao não alfabetizar na primeira fase da educação infantil para não gerar a ideia erronia de que as crianças devem ser alfabetizadas com papel, lápis e atividades xerocopiadas, que outrora eram práticas enraizadas nessas instituições, agora substituídas por atividades lúdicas e que envolvem o brincar e a arte como grandes aliados.

Por esse motivo alguns artigos foram lidos para maior entendimento do assunto que nos remetem sobre o brincar. Desde muito cedo as crianças assistem a programas de televisão, tem acesso a músicas do momento transmitidas pelas rádios, veem vídeos e estão atentas aos noticiários e propagandas, com os meios massivos, a infância, a cultura infantil e a educação dos pequenos adquiriram outro prisma e representividade, com nova rotina e novos modos de brincar que interferem na formação das crianças.

A criança e o adolescente de hoje, conforme aponta Jobim e Souza (1994), não conheceram o mundo de outra maneira – nasceram imersos no mundo do telefone, fax, computadores, televisão etc. A cultura do consumo molda o campo social, construindo, desde muito cedo, a experiência da criança e do adolescente, que vai se consolidando em atitudes centradas no consumo.

Adultos e crianças são cotidianamente seduzidos por imagens veiculadas de televisão, outdoors, panfletos, jornais, revistas, internet etc. Portanto, a formação do pensamento, seja o infantil ou o adulto, está direcionada por esse tipo de interferência. O brinquedo é pensado e reproduzido no social, para atender às representações privilegiadas da infância masculina e feminina. O universo do brinquedo feminino privilegia, conforme a classe social e econômica dos grupos envolvidos, o espaço familiar da casa, a independência da mulher e sua inserção no mundo do trabalho, envolvendo, ao mesmo tempo, os laços afetivos, a doçura e a fragilidade. Já o universo do brinquedo masculino privilegia a força, o poder, a autoridade, a manipulação etc.

Conclusão

Arte foi, por muito tempo, concebida como um dom, privilégio de gênios e, dessa forma, não resultante de ações de ensino e aprendizagem. Atualmente, Arte é considerada também como um produto cultural: é preciso formar o fruidor de Arte e incentivar a participação dos sujeitos em atos artísticos [...]. (HISTÓRIA DA ARTE, apud PONTES et al. 2005, p. 2).

Dessa forma através da pesquisa podemos visualizar e vincular a contribuição da arte na aprendizagem e ensino das crianças da educação infantil e como os professores dessa faixa etária trabalham utilizando essa ferramenta, se a utilizam realmente, buscando assim compreender a importância e a potencialidade pedagógica dessa ferramenta na instituição infantil.

431

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

431 - QUADRINHUS NO CAMPUS

HONORATO, S., CICHELA, A. F.

novohonorato@gmail.com, cichela@gmail.com

Palavras-chave: Quadrinhos; Tirinhas; Ilustração

Introdução

Quadrinhus no Campus é um projeto interdisciplinar concebido durante o segundo semestre de 2015 nas disciplinas de Ateliê de Ilustração e Imagens Digitais do Curso de Artes Visuais da UNESC.

O projeto consiste no desenvolvimento de uma produção de arte sequencial no formato de tirinhas que no final do processo recebe um acabamento digital, é publicada em um blog e no formato de um livro em pdf.

Este trabalho objetiva apresentar aos acadêmicos o mercado de trabalho das ilustrações e quadrinhos, estabelecendo os primeiros contatos com as formas de publicação. Visa também o desenvolvimento de materiais para o enriquecimento do portfólio acadêmico por meio de uma metodologia que o aproxima da experiência profissional de trabalho.

Metodologia

A disciplina Ateliê de Ilustração contempla em seu plano de ensino o desenvolvimento sistemático de conhecimentos na criação de personagens e arte sequencial. Recursos bibliográficos, aulas expositivas e práticas orientadas em grupo e pessoalmente dão conta da produção de tirinhas feitas a partir de roteiros próprios dos acadêmicos, concluídas no final da terceira fase do curso de Artes Visuais.

Paralelo a isso, os acadêmicos estudam na disciplina de Imagens Digitais com o professor Alan Cichela, softwares e técnicas de arte-finalização onde as ilustrações e tirinhas ganham acabamento digital e cores.

Uma vez que a produção esteja acabada, inicia-se a organização do material recebendo dois formatos específicos para a publicação. O professor Alan Cichela organiza junto aos acadêmicos a publicação das tirinhas em um blog, enquanto o professor Sérgio Honorato organiza o mesmo material no formato de um livro em pdf.

O material pronto é apresentado à coordenação e também a um especialista na área para incluir um texto de apresentação, recomendando a leitura e dando um parecer sobre a iniciativa e qualidade da obra.

Com o auxílio da coordenação do curso, biblioteca e editora UNESC, o material acabado recebe a ficha catalográfica e o número ISBN, ficando assim oficialmente pronta para publicação e posterior citação em trabalhos acadêmicos.

Resultados e Discussão

Os acadêmicos da terceira fase do curso de Artes Visuais da UNESC desenvolveram no segundo semestre de 2015 conhecimentos sobre arte sequencial na disciplina de Ilustrações. O processo incluiu o desenvolvimento de personagens, criação de roteiros e estudos de autores consagrados em Histórias em Quadrinhos. Neste mesmo período a disciplina de Imagens Digitais proporcionou subsídios para que esta arte recebesse um

acabamento digital e possibilidade de publicação dos resultados na WEB. Os professores destas duas disciplinas perceberam o potencial de interdisciplinaridade e possibilidades de inovação pedagógica, então resolveram escrever um projeto onde a produção acadêmica pudesse resultar em publicações, aproximando o mercado de trabalho ao universo acadêmico.

O primeiro resultado concreto e direto deste projeto foi a publicação de trinta tirinhas com roteiros originais produzidas integralmente pelos acadêmicos sob orientação do professor de Ilustração e arte-finalizadas digitalmente na disciplina de Imagens Digitais, publicadas em um blog organizado pelos professores. O segundo resultado foi a obtenção de ficha catalográfica e número ISBN possibilitando a publicação do mesmo material no formato de um livro em pdf, previsto para ser lançado no II Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação. É válido frisar que muitos acadêmicos envolvidos neste projeto estão expondo sua primeira tirinha com roteiro próprio original.

Outro resultado deste trabalho interdisciplinar é a possível publicação oral desta experiência neste Congresso, compartilhando com a comunidade acadêmica uma forma estimulante de inovação pedagógica.

Uma discussão recorrente durante o segundo semestre de 2015 na disciplina de Ilustração foi o mercado de publicações de arte sequencial na forma de tirinhas, revistas e livros. O que se percebeu é que da década de noventa até o presente há um aumento significativo na produção e consumo desta forma de arte. Editoras, sites e revistas estão criando selos exclusivos e incluindo novos autores e ilustradores num mercado crescente cada vez mais competitivo. O resultado disso foi uma melhora significativa na qualidade das publicações. Um dos materiais utilizados para essa discussão em sala de aula foi o documentário Quadrinhos Nacionais de produção independente publicado no YouTube sob o endereço: https://www.youtube.com/watch?v=rdk0H3AdzPU

Esperamos outros futuros frutos deste trabalho, quando a publicação deste material via livro, blog e redes sociais despertarem o olhar de publicitários, administradores e potenciais empregadores interessados na produção de alguns destes talentosos acadêmicos para fazerem parte de suas equipes desenvolvedoras de arte sequencial.

Até o momento as publicações online chegaram trezentos acessos.

Endereço para acesso a publicação do projeto Quadrinhus no Campus: http://quadrinhusnocampus.tumblr.com/

Endereço para acesso das publicações no Facebook, onde fazemos a divulgação dos resultados: https://www.facebook.com/Quadrinhus-no-Campus-962337753845414/

Conclusão

A princípio estamos satisfeitos com o resultado deste trabalho. Recebemos boas recomendações da coordenação do curso com sugestão de incluirmos este projeto interdisciplinar como parte integrante dos planos de ensino das disciplinas envolvidas.

A satisfação dos acadêmicos com a publicação de suas produções nos faz acreditar que o objetivo de proporcionar aulas interativas, estimulantes e produtivas foi alcançado.

A qualidade perceptível na produção publicada não deixa dúvida que houve desenvolvimento de habilidades e criatividade na concepção de roteiros e produção de arte sequencial na forma de tirinhas.

A probabilidade de repetir este projeto interdisciplinar nos próximos anos, aumentará as chances de publicarmos resultados de sucesso com a inclusão destes profissionais no mercado de trabalho e poderemos apreciar sua arte em publicações futuras.

436

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

436 - POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE A MATEMÁTICA E A ARTE: UMA EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

GROFF, I. M., ALMEIDA, I. A. T.

ivangroff@gmail.com, maeiata@gmail.com

Palavras-chave: Aprendizagens; Currículo; Diálogos; Símbolos

Introdução

A partir de mudanças no currículo da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo iniciamos nos espaços de formação da escola estudos da legislação referente as modificações dos ciclos em específico a portaria 5.930/13 – SME/SP de 14/10/2013. As reflexões no decorrer do ano de 2014 direcionaram-se para compreender a nova estrutura onde os ciclos de aprendizagens se dividiram em três; ciclo de alfabetização, ciclo interdisciplinar e ciclo autoral. Por atuarmos com um maior número de aulas no ciclo interdisciplinar e por representar um período em que se caracteriza uma transição entre as fases da aprendizagem na infância sentimos a necessidade de desenvolvermos um projeto que contemplasse as linguagens da matemática e das artes visuais que veio a acontecer no ano de 2015.

Metodologia

Antes da aplicação do projeto com os estudantes do sexto ano realizamos estudos teóricos envolvendo leituras e debates sobre a legislação e a fundamentação em Paulo Freire, Piaget e Vygotsky, para a garantia dos direitos de aprendizagem que nortearam as mudanças do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de São Paulo.

Na elaboração do projeto tínhamos como foco a aprendizagem a partir da ludicidade, contemplando as especificidades da faixa etária do ciclo interdisciplinar entre 9 e 11 anos e as linguagens da matemática e artes visuais que se completariam durante as propostas do trabalho pedagógico. Dessa maneira o projeto foi pautado na prática pedagógica reflexiva tendo espaço para o planejamento das práticas e reestruturação das formas de agir quando foram necessárias, por meio das reflexões sobre as ações.

Iniciamos o projeto propondo um tema gerador aos estudantes envolvendo simbologia nas linguagens da matemática e artes visuais. Os estudantes trouxeram o que sabiam sobre símbolos exemplificaram usos e como identificam os códigos no uso cotidiano.

A contextualização histórica do tema foi trazida a simbologia egípcia tanto numa abordagem matemática quanto artística tratando dos símbolos no sistema de numeração egípcio e nas representações hieroglíficas.

Como forma de contemplar os debates entre o que os símbolos representam para a sociedade contemporânea e para os antigos egípcios foi proposto a criação coletiva de um código alfabético entre os alunos.

Por fim executaram produções plásticas envolvendo a forma do corpo, silhuetas em que aplicaram conceitos de medidas e os símbolos estudados.

Resultados e Discussão

Ao encontro das expectativas e das necessidades que os educadores apresentaram em

trabalhar com a faixa etária do ciclo interdisciplinar que compreende os 4º, 5º e 6º anos do ensino fundamental as práticas pedagógicas foram sendo realizadas com a participação concomitante no curso de formação "Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do ciclo interdisciplinar", oferecido pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo durante o ano letivo de 2015. O curso foi oferecido em encontros presenciais mensais, e veio ao encontro das reflexões que já fazíamos sobre a prática diária em sala de aula e das dificuldades enfrentadas durante o processo ensino aprendizagem, uma vez que existe sempre uma busca de metodologias que auxiliem a tarefa de ensinar.

Durante todo o processo os estudantes foram sendo envolvidos nos conceitos que os educadores propunham em concomitância entre matemática e arte e trabalharam com o conceito do símbolo em ambas as disciplinas com seus enfoques preparando as crianças para possíveis compreensões durante a realização do projeto de trabalho. A simbologia foi tratada como uma criação da inteligência humana no decorrer das diferentes épocas e que na atualidade usamos os símbolos que nos transmitem seus significados conforme cada sociedade e cultura.

Estabelecendo o elo entre a matemática e as artes que trabalharam com o elemento histórico da simbologia egípcia a qual permitiu conhecimentos matemáticos e artísticos percebidos até nossos dias, conhecimentos esses que foram transmitidos ao longo dos séculos e que a sociedade contemporânea também se apropria a seu modo das imagens e símbolos. Os estudantes tiveram a oportunidade de observar reproduções de imagens com figuras humanas e símbolos que foram percebidas e trabalhadas como uma referencia histórica e artística, as quais exercem grande fascínio perante a visão da criança.

Consideramos que o projeto aplicado com os alunos contemplou o transito de conhecimentos entre as duas linguagens a matemática e a arte e que ambas contribuíram para a ampliação do conhecimento e semeou nos estudantes a ideia de não fragmentação dos conteúdos.

Salientamos que a transformação da forma de ensinar que utilizamos no projeto foi possibilitada a partir das reflexões proporcionadas nos momentos de formação, assim reiteramos a importância dos diálogos entre os docentes com o intuito de atingir as expectativas de melhoria na qualidade da educação e que contemplem as necessidades dos discentes, criando um elo que possibilite aos docentes envolvê-los na prática construída no seu dia a dia embalado pela ação-reflexão-ação.

Conclusão

A proposta de refletir sobre o ciclo de aprendizagem denominado de interdisciplinar estabelecido pela prefeitura municipal de São Paulo como um dos ciclos do ensino fundamental de nove anos a partir da prática com projetos entre as áreas de conhecimento de matemática e arte foi contemplada e positiva. Tivemos a aplicação da proposta de despertar nos estudantes a percepção de que os conhecimentos se fundem e que na vida prática exige-se a compreensão do todo. Acreditamos que foi semeada a ideia de não fragmentação de conteúdos e que os símbolos são representações atemporais e podem ser compreendidos conforme as necessidades e utilidades de cada sociedade alterando assim seus significados e usos.

Referências Bibliográficas

DURAND, Gilbert. Campos do imaginário. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FAZENDA, Ivani (Org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas

ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORIN, Edgar. Os sete Saberes Necessários à Educação no Futuro. São Paulo. Cortez, 2003.

PIAGET, Jean. Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Portaria 5.930/13 – SME de 14/10/2013. Diário Oficial do Município. São Paulo, SP, 2013.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; organizadores. Michael Cole (et al), 6a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

486

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

486 - ARTE NA ESCOLA POLO UNESC: PESQUISA SOBRE AS SITUAÇÕES DIDÁTICAS DOS PROFESSORES DE ARTES EM REDE

SILVA, S. M. M.

profsila@yahoo.com

Palavras-chave: Situações Didáticas; Formação de Professor; Ensino da Arte

Introdução

Esta escrita visa refletir sobre uma proposta de pesquisa em andamento, cujo título se apresenta como "Didática dos professores de artes em Rede" traz como foco situações didáticas dos professores de artes participantes do Grupo de Estudos do Arte na Escola Polo Unesc, considerando o exercício da reflexão - ação - reflexão como um fazer em Rede. Trata-se de uma proposta apresentada ao Programa de Solicitação de Incentivos do Instituto Arte na Escola - Edital Nº 011/2016. Considera a urgência em articular universidade e escola em prol da formação de professores de artes. Objetiva ampliar olhares sobre a didática da Arte, reconhece o conhecimento didático como aquele construído na sala de aula, com componente prático e teóricos.

Metodologia

Trata-se de uma Pesquisa Didática, a qual aponta que o conhecimento didático é, acima de tudo, aquele construído na sala de aula considerando as questões práticas e teóricas ali vivenciadas. Trata-se de diferentes situações didáticas para o aprendizado das artes na escola, situações estas vivenciadas por um professor de artes em uma turma de 3º ano e trazidas para o grupo de estudos para serem analisadas. É papel do coordenador do Polo, coordenar essa pesquisa a partir de uma base teórica forte, além de um conhecimento especializado na disciplina. Problematiza questões sobre as especificidades do aprender e ensinar arte. De que forma as imagens vem sendo trabalhadas nas aulas de artes? Quais as atividades mais adequadas para que os alunos possam ampliar seu conhecimento estético? Entre outras questões que vão sendo pontuadas no percurso da pesquisa. A partir do aceite de um professor, formamos um grupo de estudos para esse fim e vamos seguindo as etapas: 1. Estudo e análise da realidade escolar. 2. Estudo e análise dos materiais do Arte na Escola. 3. Análise dos documentos oficiais sobre o Ensino da Arte na Educação Básica. 4. Estudos sobre situações didáticas e a aprendizagem das crianças; 5. Planejamento. 6. Elaboração de textos que contemplem resultados alcançados na pesquisa. 7. Apresentação dos resultados nos encontros de formação de professores, nos eventos científicos promovidos pela Unesc e pelo Arte na Escola, e nas Secretarias de Educação dos municípios vizinhos. 8. Elaboração do relatório da pesquisa.

Resultados e Discussão

Na presente pesquisa o envolvimento dos professores do Grupo de Estudo durante o ano se fará presente. A pesquisa, que se caracteriza como uma pesquisa didática, será uma oportunidade para o diálogo, a troca e o aprofundamento das referências teóricas e práticas, buscando a ação – reflexão – ação junto com alunos de uma turma da Educação Básica e os seus colegas professores de artes do Grupo de Estudo do Arte na Escola Polo Unesc (respeitando os conteúdos e especificidade para cada grupo). A pesquisa

didática trata, acima de tudo, daquele conhecimento construído na sala de aula. O professor bolsista fará, assim, o trânsito entre a sala de aula e o grupo de estudos. A situação didática é formada por atividades apresentadas/planejadas – pelo professor bolsista, sob orientação da coordenação da pesquisa – no Grupo de Estudos e repensadas com os professores. Estas atividades – planejadas no grupo de estudos – após executadas com os alunos da escola do professor bolsista – filmadas, fotografadas, registradas – serão apresentadas para que possam ser analisadas e (re)pensadas sua sequência – já prevista na atividade 2, depois na atividade 3 (e assim sucessivamente). Nesse sentido, o coordenador do Polo, juntamente com os outros integrantes do grupo de estudo, fará, em parceria com o professor bolsista, o planejamento das atividades de sala de aula, fundamentado nos materiais visuais, conceituais e metodológicos fornecidos/orientados pelo Instituto Arte na Escola. Considerando, também, os documentos oficiais da educação (PCNs, Proposta Curricular do Estado e do Município e PPP da escola, entre outros) contemplando, em específico, os conhecimentos artísticos e estéticos. Os caminhos usados pelo professor a fim de que seus alunos vivenciem as experiências necessárias ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas na área de artes serão discutidos e (re)pensados no grupo de estudos a fim de que possamos construir aprendizagem significativa no que se refere à didática dos professores de artes, foco desta investigação. A pesquisa tem como ponto de partida a linguagem das Artes Visuais e suas interlocuções com a Dança, a Música e o Teatro, linguagens mais tradicionais na escola e que possibilitam inúmeras ramificações como a Performance, a Fotografia, o Cinema, o Happening, entre outros. Há um movimento dialógico no exercício de aprender arte e aprender a ser professor de arte, compreendemos esse aprendizado como algo que precisa ser constantemente alimentado pela própria arte a partir de experiências com o conhecer e com o fazer arte. Espera-se assim que amplie-se as possibilidades de se pensar a didática do ensino da arte pensando em específico a formação do professor e o aprendizado das crianças.

Conclusão

Embora trate-se de uma pesquisa em andamento, o próprio processo de construção dessa proposta já se mostrou como um aprendizado no qual voltamos nossos olhares para discussões contemporâneas sobre o ensinar e aprender arte. O processo de execução, criou um convênio com mais uma Secretaria de Educação de um município vizinho à Instituição Unesc, se fazendo como mais um ganho para o Polo e para o ensino da arte da região. Os objetivos desse desafio vão sendo atendidos na medida em que a pesquisa se concretiza. Trata-se de uma Pesquisa Didática, ou seja, oportuniza o diálogo, a troca e o aprofundamento das ações. Vai buscando problematizar questões sobre as especificidades do aprender e ensinar arte a partir da situação real em sala de aula.

Fonte Financiadora

Incentivos do Instituto Arte na Escola - Edital Nº 011/2016.

510

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

510 - "A GENTE APRENDEU MAIS SOBRE A CULTURA AFRO-BRASILEIRA, PROFESSORA!": UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID DE ARTES VISUAIS

SOARES, L. R., SILVA, K. R. F., CAMILO, L. M. E., EUFRASIO, J. N.

larissasoares1107@hotmail.com, karlisrfs@bol.com.br, liliancamillo@hotmail.com, jalieufrasio@r7.com

Palavras-chave: Cultura Afro-Brasileira; Ensino da Arte; Formação de Professor; Produção e Apropriação

Introdução

Este texto apresenta o exercício de uma escrita coletiva que relata questões vivenciadas na I Feira Cultural Afro-Brasileira que conta uma experiência dos acadêmicos bolsistas do PIBID Artes Visuais – UNESC e dos alunos da escola Oswaldo Hülse, orientada pela professora supervisora. Além de uma reflexão sobre o papel do professor enquanto mediador e o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas, atendendo aos objetivos da Lei 10.639/2003 - que trata da obrigatoriedade do ensino de conteúdos de matriz afro-brasileira. Neves (2014) fala dos objetivos do PIBID de incentivar a formação docente elevando a qualidade da formação inicial de professores e promovendo a interação entre a universidade e a escola básica. Para dialogar com esta experiência trazemos os autores Nóvoa, Tardiff, Ana Mae Barbosa e outros.

Metodologia

Formamos um grupo no momento em que, como bolsistas do PIBID, nos comprometemos com a iniciação à docência. Junto com as discussões empreendidas no grupo sobre questões pertinentes ao ensino da arte na universidade, vamos participando ativamente dos movimentos da escola, em específico das aulas de Artes. Falamos aqui de um lugar chamado PIBID de Artes Visuais – UNESC na sua atuação junto a E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse em Criciúma – SC. Neste envolvimento participamos da I Feira Cultural Afro-Brasileira e, para tal evento acontecer, o tema cultura afro-brasileira foi trabalhado em todas as turmas da escola, não como uma obrigatoriedade, mas sim pela importância que tem e por fazer parte da nossa própria história. Todos têm direito de saber sobre as origens do nosso povo, do nosso país, senão como poderemos falar sobre nós mesmos se não nos conhecermos? Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apontam em seus documentos estas questões, com a intenção de fortalecer a promoção da igualdade racial, entre alunos, escola e comunidade. Todas as disciplinas da escola entraram no clima para dar vida à feira. A disciplina de Artes, em específico, teve participação na montagem da coreografia da dança “Maculelê”, na estampa das camisetas dos alunos, na organização do estande das produções artísticas em cologravura elaboradas pelas crianças.

Resultados e Discussão

Num contexto em que nas escolas brasileiras as atitudes racistas são evidentes, trabalhar a temática cultura afro-brasileira pode ser um desafio, no entanto, algo de extrema importância para os alunos-como também para toda a comunidade escolar-, onde estes possam vir a observar aspectos e imagens positivas de si mesmos e dos outros, ressaltando e respeitando suas origens. É o que trata a Lei 10.639/2003 que inclui a história da África e cultura afro-brasileira no currículo escolar, e a Lei 11.645/2008 promulgada mais adiante, completando a anterior com a inclusão do ensino da cultura

indígena. Com isso, este trabalho traz à tona experiências sobre a I Feira Cultural Afro-Brasileira realizada pela escola E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, assim como a participação do PIBID de Artes Visuais e o papel do professor como mediador no ensino da cultura afro-brasileira na escola. Vemos que não se pode ser só um professor locutor, que faz narrativas dos acontecimentos do passado, presente e talvez até futuro, e sim professores mediadores que não produzam apenas respostas prontas e sem sentido, mas muitas perguntas que mostrem não só um caminho, mas vários, para que seu educando seja reflexivo sobre tudo que está ao seu redor e que possa construir diálogos e contextualizações com a sua realidade e com a sociedade onde está inserido. No PIBID aprendemos a ser esse professor mediador, por estarmos em formação ainda não estamos “enformados” como bolos prontos que não sofrem mais mudanças, bem pelo contrário, estamos a cada dia buscando novos meios de interligar, presente, passado e futuro, história, realidade social e transformação, buscando questionar para ter o máximo de possibilidades. Buscamos pensar formas de fazermos a diferença na vida das crianças, formas de ajudá-las a mudar o seu senso comum por uma visão critico-social, especialmente por meio da arte já que somos acadêmicos do curso de Artes Visuais – Licenciatura e pibidianos da mesma área. Nóvoa (2014) diz que devemos ter menos transmissão e mais apropriação, compreensão e interligação. Para o fixo/móvel que: devemos estar menos em um espaço e sim em vários. E para o silêncio/comunicação nos diz para ter menos ato consumo passivo do conhecimento e mais ato de descoberta, de pesquisa e de comunicação. A I Feira Cultural Afro-Brasileira foi de caráter interdisciplinar e contou com a presença e a participação de alunos, professores e o corpo docente da escola, onde estes apresentaram trabalhos, expuseram produções artísticas e apresentaram danças da cultura afro-brasileira. O que comunga com a fala de Silva e Fonseca no que se refere ao espaço da escola como um espaço de diversidades:

[...] a escola se mantém como local para convívio multidisciplinar em torno dos saberes, garantindo oportunidades para a exposição e a solução de dúvidas, assim como para a apresentação de conquistas alcançadas por professores e alunos. (SILVA; FONSECA, 2010. p.30)

Cada sala continha as produções feitas pelos alunos, e a cada porta que se abria, com ela abria-se um mundo de conhecimentos.

Conclusão

Estarmos envolvidas nesta feira, tanto como participantes quanto apreciadoras, foi de extrema importância para nossa formação acadêmica, assim como foi para nossa professora supervisora. Ver todos em busca de novos conhecimentos e de aprender mais sobre a nossa cultura afro-brasileira traz esperança para nós, futuros professores. Esta ação nos fez perceber que com bons profissionais, professores dedicados à pesquisa e a cultura é possível mudar a realidade da educação no Brasil. Na escola desenvolvemos saberes e crescemos com eles, mas é só na experiência que nos marca que realmente aprendemos. Por isso, cada dia na escola deve ser significativo, não apenas com conteúdos vazios que logo serão esquecidos, assim é também na arte, se não a percebermos, se não a sentirmos como fará sentido?

Fonte Financiadora

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

551

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

551 - CINEMA NA ESCOLA - RESSONÂNCIAS E PROVOCAÇÕES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E ARTES VISUAIS

SEVERO, B. A., OLIVEIRA, V. M. F., PUJOL, M. S., SILVA, M.

biankadeabreu@hotmail.com, guiza@terra.com.br, didapujol@hotmail.com, 71.ms.marli@gmail.com

Palavras-chave: Cinema; Educação; Formação Inicial; Ressonâncias; Provocações

Introdução

Este resumo constitui-se um recorte do projeto de extensão “Cinegrafando a Educação – experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte por chegar?” do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/UFSM). Nesse trabalho enfatizamos uma ação desenvolvida pelo projeto no segundo semestre de 2015: a apresentação e a discussão do mesmo em duas turmas de licenciatura da UFSM, uma em Pedagogia e outra em Artes Visuais. Compreendemos que a ação fez-se oportuna no sentido da criação de um espaço de trocas entre os futuros professores sobre a recente e vindoura parceria do cinema com a educação, assegurada pela Lei 13.006/14. Para tanto, buscamos Castoriadis como referência nos estudos do imaginário social, Duarte nas reflexões sobre cinema e educação, entre outros.

Metodologia

A proposta da ação partiu de um convite feito pela professora das disciplinas “Artes Visuais e Educação”, no curso de Pedagogia, e “Prática Educacional III, VII e VIII”, no curso de Artes Visuais. O interesse de conceder uma aula em cada turma, para a apresentação do projeto em questão, veio da relação deste com os estudos das disciplinas por ela ministradas e da própria pertinência do assunto.

Para operacionalizar a ação desejada, preparamos a apresentação do projeto por slides e, posteriormente, a aplicação de um questionário. Em virtude do tempo destinado a apresentação, procuramos selecionar pontos relevantes do projeto a serem exibidos, possibilitando tempo suficiente as possíveis interferências das turmas e ao preenchimento do questionário.

Por se tratar de uma ação direcionada a sujeitos desconhecidos, contamos com a possibilidade de adaptação do planejado. Na turma do curso de Pedagogia a apresentação do projeto teve poucas intervenções e, deste modo, o tempo de aplicação do questionário foi suficiente as 16 acadêmicas participantes. Por outro lado, a apresentação na turma de Artes Visuais causou grande estusiasmo por todos, o que se estendeu até o fim da aula com intensa discussão, limitando o tempo para a aplicação do questionário. Sendo assim, nesta última damo-nos por satisfeitos com as falas compartilhadas entre acadêmicos-acadêmicos, acadêmicos-mediadoras, mediadoras-professora e acadêmicos-professora, encontrando ressonância com os estudos e debates que temos realizado com os professores da educação básica.

Resultados e Discussão

Da educação básica a superior, o cinema esta cada vez mais ganhando espaço e força no trabalho pedagógico. Um panorama da educação corrobora esta realidade ao nos mostrar a sua presença no cotidiano estudantil e universitário, sejam nas aulas ou mesmo nos cines debates. No entanto, Duarte (2002) diz que os universitários que pertencem às

classes médias e altas da sociedade é quem estão entre os indivíduos que mais frequentam as salas de cinema, revelando o quanto o gosto pelo cinema é uma construção que relaciona-se com a questão familiar e com a classe social.

Apesar disso tudo, os currículos dos cursos de licenciaturas ainda não contemplam o cinema, acarretando em mais um desafio à efetivação da Lei 13.006/14 que obriga a exibição de duas horas mensais de cinema nacional nas escolas. Referimo-nos ao desafio começar pelos currículos ao pensar no dever da universidade em capacitar os futuros professores para a mediação de práticas educativas condizentes com as demandas e complexidades da atualidade. Nessa direção, vemos que um qualificado trabalho pedagógico com o cinema envolve conhecimentos e repertórios que até então não estão em um primeiro plano de interesses da formação inicial.

Levando isso em conta, através do questionário e/ou das discussões, buscamos provocar as turmas procurando saber o espaço que o cinema ocupa na vida de cada um, o que pensam a respeito do cinema nas escolas, como veem o cinema nacional, se utilizariam ou não o cinema nas aulas e, ainda, se conhecem a Lei 13.006/14. Logo, a apresentação do projeto também foi fundamental na consolidação e esclarecimento de alguns aspectos levantados durante as discussões.

A apresentação na turma da Pedagogia não contou com muita participação, porém notamos a atenção e o interesse vindo das acadêmicas. Estas, segundo as respostas obtidas pelo questionário, desconhecem a existência da lei já mencionada, mas compreendem o importante papel desempenhado pelo cinema na educação como arte que concedi a ampliação da formação humana, artística e cultural, entre outros benefícios. Baseando-se no que Castoriadis (1982) nos fala, vemos que a linguagem cinematográfica nos abre um mundo às vezes inacessível por outros meios, levando-nos a movimentar imaginários instituídos ao caminho do instituinte. Curiosamente, as opiniões das acadêmicas revelaram que, mesmo tendo pouco contato com filmes brasileiros, reconhecem a constante qualificação das produções nacionais e apresentam interesse em incluir as mesmas nos trabalhos pedagógicos.

Na turma de Artes Visuais vimos um grande retorno logo nas provocações iniciais feitas aos acadêmicos durante a exposição do projeto. Acreditamos que isso se deu pelo fato da disciplina valorizar estudos voltados ao cinema. Contudo, as falas destes acadêmicos também mostraram o desconhecimento acerca da lei 13.006/14 e, em dado momento, aproximaram-se da outra turma ao associar o cinema como ferramenta complementar na educação, com fins apenas ilustrativos e atrativos ao público infantojuvenil. Embora recorrente, esta postura simplifica o cinema como arte, ignorando o seu potencial estético e criador de emoções, sonhos, entre incontáveis reações únicas a cada um (MORIN, 2014).

Conclusão

Portanto, acreditamos que a ação atingiu seu objetivo de provocar e/ou esclarecer os acadêmicos quanto às questões suscitadas pelo projeto de extensão “Cinegrafando a Educação – experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?”. Sabemos que esta apresentação e discussão sobre o cinema nas escolas foi apenas uma ação inicial, principalmente por tratarmos essencialmente com concepções, estas difíceis e lentas de serem (re)construídas. Todavia, vemos a necessidade e prosperidade no aprofundamento do assunto dentro da academia junto aos professores em formação inicial, no intuito de formar profissionais mais abertos frente às demandas do trabalho, dentre elas, as dimensões ética, estética e política, nas quais a sétima arte tem muito a oferecer.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Brasília, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm >. Acesso em: 16 mar. 2016.

CASTORIADIS, Cornelius. A Instituição Imaginária da Sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DUARTE, Rosália. Cinema & educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MORIN, Edgar. O Cinema ou o Homem Imaginário: ensaio de Antropologia Sociológica. São Paulo: É Realizações, 2014.

Fonte Financiadora

Fundo de Incentivo à Extensão (FIEX)

554

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

554 - A COMMEDIA DELL´ARTE COMO MÉTODO DE PREPARAÇÃO DO ATOR CONTEMPORÂNEO

MANOEL, P. S.

paulascheidt@gmail.com

Palavras-chave: Teatro; Commedia Dell´Arte; Preparação do Ator

Introdução

Surgida em contraponto ao teatro tradicional e baseada no grotesco dos arquétipos humanos, a Commedia Dell´Arte foi resgatada no século 20 como método de preparação de atores, por encenadores como Jacques Lecoq e posteriormente por uma de suas ex-alunas, Ariane Mnouchkine, fundadora do Théâtre du Soleil. Esse artigo pretende apresentar as características desse gênero teatral, metodologias para o treinamento do ator e exemplos da prática empregada pela Companhia Cênica Origem, fundada no âmbito do Grupo de Pesquisa em Commedia Dell´Arte do Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Com isso, espera-se mostrar os benefícios para o ator contemporâneo do emprego de tais práticas no trabalho de preparação corporal e vocal.

Metodologia

O trabalho foi desenvolvido com base em pesquisas teóricas e práticas. A revisão bibliográfica inclui autores como Dario Fo (1987), Margot Berthold (2008) e Jacques Lecoq (2010), iniciadas em março de 2014. Foram construídas máscaras em moldes próprios para os atores integrantes da Companhia Cênica Origem no período de abril e maio de 2014. A próxima etapa foi o início da pesquisa corporal e experimentações com as máscaras criadas, de junho a setembro, seguida da preparação de um espetáculo baseado nas improvisações desenvolvidas pelos atores. O espetáculo foi apresentado durante a V Mostra Acadêmica de Artes Cênicas em outubro de 2014.

Em novembro, o grupo participou de uma oficina intensiva com os atores italianos especializados em Commedia Dell´Arte Massimiliano Buldrini e Paula Noelia Cianfagna. Ao longo de 2015, foram realizadas pesquisas de aprofundamento da técnica, explorando metodologias de aplicação do treinamento tradicional de Commedia Dell´Arte para o ator contemporâneo. Em outubro, uma nova apresentação foi executada durante a VI Mostra Acadêmica de Artes Cênicas e o grupo participou de uma oficina intensiva com o professor da Universidade de Ulster (UK), Giuliano Campo, o qual também desenvolve pesquisa prática nesse campo. Com isso, é possível analisar os benefícios para o ator na prática de exercícios na Commedia Dell´Arte para a atividade profissional, independente do gênero teatral a ser seguido.

Resultados e Discussão

Os registros escritos sobre os métodos e técnicas usadas pelos atores no seu processo de criação da Commedia Dell´Arte são escassos, em especial em língua portuguesa. Os poucos existentes mostram que a inspiração para as composições vinha do povo, repleta de improvisos por parte dos grupos de teatro, que aperfeiçoavam o espetáculo a cada nova apresentação. Os atores descobriam com o público o que funcionava para se especializar nessas características. Para tanto, precisavam ter um grande “domínio

artístico dos meios de expressão do corpo, reservatório de cenas prontas para a apresentação e modelos de situações, combinações engenhosas" (BERTHOLD, 2008, p. 353) para serem adaptadas para cada situação.

A necessidade de tal domínio, somado a prática de especialização do ator em um único personagem e o emprego de máscaras, traz uma série de desafios no trabalho de preparação do ator. No decorrer das investigações, a máscara foi um dos elementos mais trabalhados. Cada tipo levará a uma relação diferente do ator com esse objeto inanimado e, igualmente, com o público.

Na Commedia Dell´Arte é usada a meia-máscara que "consente uma maior mobilidade expressiva e deixa livre a boca, permitindo assim uma perfeita fonação e uma cômoda respiração" (FORA DE SERIO,2016). Por isso, uma das primeiras constatações foi do papel fundamental exercido pelo trabalho de preparação vocal e exploração das caixas de ressonância corporais para conseguir a adequada projeção vocal. Nessa pesquisa, o ator encontrará a voz adequada do personagem, a partir da combinação do uso da máscara e postura corporal.

Na primeira fase da Commedia del´arte, os atores desenvolviam técnicas específicas corporais e vocais para captar a atenção do público na rua. Há uma codificação do corpo, reconhecendo facilmente o personagem. Nos meses de pesquisas práticas, os atores da Companhia Cênica Origem utilizaram exercícios aplicados por Buldrini e Cianfagna (2014) para desenvolver tal codificação, assim como de preparação vocal visando a projeção adequada com o uso das máscaras, os quais são descritos no artigo.

Outro ponto de grande ênfase na pesquisa prática foi na expansão corporal dos atores. Por ser um tipo de teatro desenvolvido no espaço da rua, ele exige um nível energético muito elevado dos atores e uma atenção redobrada aos acontecimentos externos ao espetáculo, os quais podem dar margem para improvisações cômicas. Para alcançá-lo, os atores devem praticar, no início dos ensaios, exercícios aeróbicos intensivos. Assim, a Companhia incluía em seu aquecimento brincadeiras infantis como pular corda em grupo, jogo da peteca, cabra-cega, polícia e ladrão. Além de ajudarem no preparo físico, esses jogos elevam a energia corporal e a espontaneidade, imprescindível para manter um espetáculo de Commedia Dell´arte até o fim.

"Na commedia dell´arte/comédia humana, o estilo de interpretação é levado ao máximo, as situações levadas a seus extremos. O ator atinge um nível muito alto de interpretação, e o público pode observar as consequências de um comportamento….até a morte. Neste caso, falsa!"(Lecoq, 2010, p. 172)

Conclusão

O ator da Commedia Dell´Arte precisa desenvolver um intenso trabalho corporal e de preparação vocal para atingir um nível de interpretação levado ao máximo. O cômico será alcançado apenas quando a criação do personagem estiver bem consolidada, incluindo a clareza do ator sobre as vontades e contra-vontades individuais. Nesse artigo foram apresentadas e discutidas as experiências da Companhia Cênica Origem com a prática de ensinamentos típicos de preparo de atores da Commedia Dell´Arte. Após análise teórica e prática é possível concluir-se que, independente do gênero ou estilo de interpretação, a inclusão de tais exercícios no cotidiano de grupos teatrais contemporâneos pode colaborar com o alcance de um corpo mais disponível em cena e um trabalho vocal mais aguçado.

Referências Bibliográficas

BERTHOLD, Margot. História Mundial do Teatro. 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.

BULDRINI, Massimiliano; CIANFAGNA, Paula Noelia. Oficina Commedia Dell´arte, ministrada em Florianópolis, 2014

FO, Dario.Manuale mínimo dell´attore.Torino: Einaudi, 1987

FORA DO SERIO. Máscaras da Commedia Dell´Arte. Disponível em: http://www.foradoserio.net/cdac.htm (acessado em 13.03.2016)

LECOQ, Jacques. O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edição Sesc São Paulo SP: 2010.

571

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

571 - O QUE TEM DE VISUAL NA DANÇA E NA MÚSICA? RELATO DE EXPERIÊNCIA COM OS BOLSISTAS DO PIBID DE ARTES VISUAIS UNESC E OS ALUNOS DA E.M.E.I.E.F. OSWALDO HÜLSE

PAVAN, K. N.

karianepavan860@hotmail.com

Palavras-chave: Artes Visuais; Interdisciplinaridade; Pibid; Ensino de Arte

Introdução

Atualmente o dialogo entre as linguagens artísticas no cotidiano do ensino da arte nas escolas tem sido alvo de diversas pesquisas, discussões e questionamentos trazendo á tona o termo interdisciplinaridade. Visando isso, os acadêmicos do PIBID – artes visuais, orientados pela professora supervisora e coordenadoras de área, aprofundam este tema através de registros das experiências vividas durante o projeto com os alunos do 6º ano do ensino fundamental na escola E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hulse. Tendo o tema “O que tem de Visual na Dança e na Música?” Visando a multiculturalidade e ampliar o repertorio artístico-cultural de todos os alunos envolvidos no projeto tendo uma aula dinâmica com materiais didático-pedagogicos trabalhando de forma interdisciplinar as linguagens artísticas: dança, teatro musica e visual.

Metodologia

O projeto PIBID – artes visuais têm como foco a formação acadêmica de futuros professores, podendo inseri-los no espaço escolar para analisar a realidade do seu contexto e assim fazer uma intervenção em conjunto com a escola buscando melhorias para a educação no ensino regular promovendo a troca de saberes. Cientes disso, os acadêmicos da escola E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hulse juntamente com a professora supervisora e coordenadoras de área, desenvolveram um projeto que atendesse a realidade escolar, experiências e repertorio especifico de cada aluno para construir um aprendizado com consideráveis resultados. Utilizamos diversos materiais pedagógicos, prontos oferecidos pela escola e confeccionados pelos acadêmicos, e instrumentos de uso comum nas linguagens da arte para que cada aluno pudesse apreciá-lo e permitindo que os alunos os utiliza-se para que se obtivesse um aprendizado relevante para o aluno. E a arte, e todas as suas linguagens, não pode ser limitada apenas no ouvir ou ver, como algo impraticável, mas deve ser praticada tendo como foco a experiência trazida pela vivencia. Pois a arte faz liberar no aluno a imaginação, algo que por sua vez, podemos dizer que tem virado um artigo de luxo. Ela é capaz de proporcionar um elevado nível de imaginação no aluno. Levando o mesmo á curiosidade, gerando conhecimento e realização. Incentivando os mesmos á serem pessoas com mais flexibilidade, diferentes habilidades e rapidez de raciocínio.

Resultados e Discussão

Compreender e utilizar a arte e suas diversas linguagens, é encontrar vertentes para a expressão e comunicação para idéias, sentimentos e vivências, desenvolvendo imaginação, percepção, pesquisa pessoal e/ou grupal, contribui no desenvolvimento afetivo, cognitivo, estético e artístico, sendo, que a escola oportuniza esse tipo de conhecimento de fazer leituras da realidade e de conhecer possibilidades diferenciadas

de significá-la de identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo cultural e natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos. Em uma das nossas experiências com o PIBID, trabalhando a cultura afro-brasileira, introduzimos a musica em nossa aula. E para isso, selecionamos diversas musicas de diferentes estilos musicais, e também algumas imagens de diversos artistas e movimentos artísticos. Pedimos para os alunos relacionarem as musicas com as imagens e falarem um pouco sobre esta relação. E o resultado foi surpreendente. Relacionavam as batidas da musica com a forma da pincelada das pinturas e o ritmo com as cores e com os movimentos criados pelas formas. Em um outro momento levamos para os alunos alguns artistas contemporâneos de diferentes linguagens, para que os alunos vissem a arte como algo atual e possível a eles. Apresentamos o desenhista e cineasta contemporâneo Tim Burton e os alunos amaram. E perceberam que a arte é muito mais presente em nossa vida do que percebemos, e que a arte pode ser estática como uma pintura ou dinâmica como uma peça de teatro. Então pedimos para os alunos criarem um personagem, tendo a forma desejada do aluno. E o resultado foi incrível. Vimos trabalhos autênticos e criativos pois além de criarem a forma do personagem, alguns criaram nome e outros foram mais longe, criando também uma historia. Ao longo do projeto pudemos perceber como os alunos mudaram de comportamento, já que a turma da escola que participava do projeto possuía sérios problemas comportamentais. Estes alunos passaram á ter um olhar mais curioso no processo de aprendizagem e passaram á ter mais compromisso com os estudos de forma geral e por fim aprenderam ser melhores consigo mesmos. Esta experiência mostra que o PIBID tem o compromisso com os estudantes em seu aprendizado, e faz o possível para todos ter um ensino de melhor qualidade. Afinal a arte é uma linguagem universal que ultrapassa gerações e modifica pensamentos. E em nossas experiências com o PIBID confirmamos que através da interdisciplinaridade alcançamos enriquecimento na formação de nossos alunos. A arte faz com que possamos aprender descobrindo um novo mundo. Faz nossa imaginação ser real, e nossa identidade concreta.

Conclusão

A partir das relações estabelecidas entre as linguagens da arte e o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no ensino de arte na escola Oswaldo Hülse podemos concluir que o programa PIBID é de extrema importância e se faz necessário na formação acadêmica dos bolsistas e transformador nas escolas as quais está inserido trazendo contribuições para o crescimento da educação básica tanto para alunos quanto para os professores colaboradores da mesma. E nas aulas de artes, contemplamos um progresso gratificante nos alunos. Onde se desenvolveu, em nossos alunos autonomia e autoria com visão em um cidadão critico-social levando em consideração seu histórico-cultural particular de cada aluno.

584

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

584 - A CONTRIBUIÇÃO DOS PROJETOS DE EXTENSÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES

BRIGIDO, S. S., EUFRASIO, J. N., BAUMER, É. R.

sheilinha__souza@live.com, jalieufrasio@r7.com, edinabaumer@gmail.com

Palavras-chave: Museu da Infância; PIBID; Extensão; Formação Docente

Introdução

Muito se tem discutido acerca dos projetos de pesquisa e extensão nos cursos superiores, a partir da idéia de que “a Extensão é o meio que possibilita a inserção social, constituindo-se fator de integração entre o ensino e a pesquisa, garantindo o intercâmbio de conhecimento entre a Universidade e a Sociedade.”. (UNESC, 2008, p. 2).Este relato tem o objetivo de provocar a reflexão sobre formação de acadêmicos do curso de Artes Visuais – Licenciatura, para atuarem na área da educação básica, mais especificamente, no ensino da arte.Os projetos de extensão vem oportunizando aos acadêmicos uma formação diferenciada, fazendo aproximação entre teoria e prática, antecipando ao reconhecimento dos espaços escolares.

Metodologia

O Projeto de extensão ‘Museu na escola’ e o ‘PIBID’ propõem ações nas escolas - da rede municipal e estadual de Criciúma - que se fundamentam em pesquisas sobre arte, cultura, memória e metodologias do ensino da arte. O PIBID –do subprojeto de Artes Visuais na qual estamos há cerca de quase dois anos, atuamos em três escolas, tivemos a orientação de três supervisores e assim possibilitou conhecermos diferentes realidades sociais. O projeto PIBID acontece partindo da observação da realidade escolar possibilitando troca de saberes entre os bolsistas, a professora e os alunos da escola e o professor orientador (da universidade). Promove a pesquisa e a escrita sobre as práticas pedagógicas, concretizando o processo da ação - reflexão. Já o Projeto “O Museu na escola” é uma projeto de extensão do Museu na Infância que é uma instituição pertencente à Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, um espaço que existe desde 2005. O projeto “O Museu na Escola” teve como objetivo organizar um Núcleo Expositivo Itinerante, que foi levado às escolas visando provocar a interação entre a instituição e a comunidade por meio do Museu da Infância. Nessa proposição, levamos uma vitrine expositiva com acervo do Museu, possibilitando também a troca de saberes do cotidiano das crianças.

Resultados e Discussão

Uma dessas ações, tanto pelo ‘Museu na escola’ quanto pelo ‘PIBID’,apresentou para as crianças, algumas questões da cultura afro-brasileira e indígena. A vitrine expositiva que foi para a escola, expôs objetos do acervo do Museu da Infância, como bonecas negras gêmeas, abayomis, saci pererê, arco e flecha, cestos indígenas. Antes, porém da mediação nesse núcleo, fizemos a brincadeira do boliche que visa discutir o conceito de museu e os objetos que compõem o acervo do Museu da Infância. Para a ação pelo PIBID, em um primeiro momento observamos a professora de arte trabalhar contos africanos que foram o ponto de partida para desenvolvermos jogos e brincadeiras como o jogo dos sete erros baseado em uma produção de Wilson Tibério e a amarelinha africana.

Um dos grupos de pibidianos, juntamente com os alunos do ensino fundamental, desenvolveu uma produção em grafite intervindo no muro da escola, a partir do estudo da gravura. Experiências de criação acabam proporcionando aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades que servirão para a sua formação e mesmo o museu não sendo específico de artes, percebemos a relação entre conhecimentos: nenhum conhecimento é isolado e todas as áreas de conhecimento, de alguma forma acabam se completando. (LEITE, 2012, p. 346). Embora o projeto permanecesse apenas por um mês em cada escola, ainda assim conseguíamos estabelecer uma relação de confiança e respeito com a comunidade escolar, causando admiração pela instituição museu reportando todos os envolvidos ao conceito de que os museus "são, sobretudo, espaços de significação, lugares de experiência formativa que transita na interface da cognição com o sensível.". (LEITE, 2012, p. 348). Já no PIBID, com os professores aprendemos de que forma devemos agir em sala de aula, como planejar as aulas, qual é a metodologia mais eficaz no ensino, como saber o que é fundamental para a formação dos alunos, quais os conteúdos para aquela determinada faixa etária, qual a importância daquele conhecimento para os alunos e quais objetivos pretendemos alcançar. Entre tantas observações, percebemos que são muito comuns dentro das escolas as discussões sobre a cultura Africana e Indígena, embora esses temas fiquem muito restritos a datas comemorativas como o Dia da consciência negra e o Dia do índio. Nessas ocasiões o que vemos é a confecção de lembranças, de murais decorativos e a ausência de propostas para atribuição de sentido e significação das culturas; atividades que não trazem de fato a importância desses temas para a formação de cada um, propondo ações de mera reprodução para marcar uma data e o que constatamos são as crianças fazendo porque alguém disse que era importante.

Conclusão

A partir das experiências no ambiente escolar e nos encontros de orientação, na UNESC, podemos perceber que os projetos podem contribuir bastante para a formação das acadêmicasvisto que, além da pesquisa e da reflexão sobre a prática pedagógica, é possível estabelecer relações entre a atuação nos dois projetos. Estar na escola, seja por um ano em uma única escola, ou uma semana em cada uma, nos permite conhecer realidades diversas, pessoas diferentes com objetivos e idéias singulares. Esse contato antecipado nos permite ter mais confiança e preparação para enfrentar os desafios que nos esperam na profissão docente. Não basta aprender, é necessário vivenciar, experimentar, e atuando como bolsistas de extensão isso é possível.

Referências Bibliográficas

LEITE, Maria Isabel. Museu: espaço impulsionador de reconfigurações identitárias docentes. Cad. Cedes, Campinas, vol. 32, n. 88, p. 335-350, set.-dez. 2012. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. Resolução nº06/2008/CONSU. Políticas de Extensão da UNESC. Criciúma, 2008.

617

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

617 - MUSEUS, CORPO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPOSIÇÃO “MUSEUS EM MOVIMENTO: RIZOMAS”

FELDHAUS, M.

profmarcelo@unesc.net

Palavras-chave: Museus; Mediação Multural; Mção Mducativa; Performance do Corpo

Introdução

O trabalho aqui apresentado é um recorte de minha dissertação de mestrado. Teve como objetivo analisar, através da técnica do registro fotográfico e escrito os fatores que influenciam os dispositivos de expressividade do corpo em um espaço de ação cultural educativa. O objeto de análise foram as ações e reações dos sujeitos envolvidos na exposição “Museus em Movimento: rizomas” – ação cultural promovida pelo Museu da Universidade do Extremo Sul Catarinense, MUESC, em parceria com suas cinco unidades museais realizada em maio de 2012. À luz de autores como Coli, Leite, Martins, Almeida, Canton, Zumthor, Foucault – entre outros – foi discutido o seguinte problema de pesquisa: que dispositivos de performances corporais podem ser identificados nas ações educativas realizadas na exposição “Museus em movimento: rizomas?”

Metodologia

A exposição “Museus em Movimento: Rizomas”, promovida pelo MUESC envolveu o tema “Museus Conectados”. Escolhi essa ação cultural como campo de pesquisa por acreditar que espaços como esse possibilitam a transgressão na performance do corpo de quem os visita, uma vez que sua proposta expográfica desafiou a forma de apresentação do museu na Instituição. Isso foi realizado a partir do registro de imagens e narrativas que revelam o processo de formação estética do olhar de sujeitos produtores e fruidores de manifestações artístico-culturais. E são os registros e as narrativas neles contidas que esta pesquisa traz como ponto de partida, suscitando reflexões em torno do corpo como instância que se expressa, se comunica, deixa marcas, cria arquivos e conta história.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa por ater-se a interpretações e significados e não a valores quantitativos. Define-se como descritiva, por ser uma pesquisa de campo atenta à observação sistemática dos fatos, utilizando-se de métodos que preconizam o diálogo, coletando informações através do registro fotográfico e de gravações de falas espontâneas em espaços de narrativa.

O processo teve início com uma visita à turma da então terceira fase do Curso de Artes Visuais, envolvendo 20 acadêmicos. Em seguida, a partir dos espaços de narrativa, ocorreu a captura de imagens das narrativas e dos momentos poéticos do corpo desses acadêmicos no espaço expositivo, com a posterior devolutiva. Para a coleta de dados, além da fotografia, foi realizada a gravação de algumas conversas a partir de um roteiro semiestruturado.

Resultados e Discussão

Pode-se constatar, através desta pesquisa, que as narrativas contidas em um espaço expositivo revelam o modo como os sujeitos interagem com o processo de produção, de apreciação e apropriação das manifestações artístico-culturais ali representadas pelas produções, criando novos dispositivos de diálogo entre corpo e acervo. Nesse viés, o

corpo é convocado à interação, à expressão, fato que em alguns casos é moroso, devido a uma sociedade que deseja e formata um corpo dócil, controlado, contido.

Em relação aos mediadores culturais, penso que haveria a necessidade de os mesmos apropriarem-se mais do conceito da exposição, das produções, do processo de criação da produção, bem como das intenções das unidades museais com relação à exposição e o olhar do espectador. Segundo os referenciais sobre mediação, é fundamental que o mediador tenha interação com a produção e o processo, que se aproprie esteticamente, para então realizar a mediação de acordo com os objetivos que se quer alcançar. É necessário que o mediador esteja apto a provocar o encontro estético do sujeito com a arte e suas linguagens. Somente assim ele poderia favorecer a relação do corpo com a produção, livre de amarras, circuitos fechados, olhares direcionados e comportamentos premeditados.

Com o intuito de ressaltar a importância do registro, principalmente do fotográfico e das narrativas contidas neles, volto-me à exposição como um campo vasto para a captura de imagens (re)significantes repleto de situações que suscitam nas “coisas” e nos sujeitos, uma leitura também poética.

Em suma: as narrativas contidas no registro fotográfico, quando analisados e colocados em debate, são capazes de (trans)formar e (re)significar olhares e concepções sobre o corpo no espaço museal. O diálogo entre o acervo, a obra e o espectador se dá de maneira diversa, abrangendo as várias linguagens da arte e os diferentes modos de apreciação/apropriação que cada sujeito constrói a partir de suas experiências estéticas. Insisto no uso do termo (re)significante por acreditar que, em muitos momentos, as “coisas” que antes passavam despercebidas tornam-se significantes. Ao mesmo tempo, ao olhar algo de maneira diferente do que víamos, nós o ressignificamos. Por isso, utilizo a junção dos dois significados, por acreditar nas possibilidades onde uma não anula a outra.

Com certeza, a maneira como a exposição é pensada e organizada, bem como a apropriação e postura do mediador, reflete-se na convocação do corpo para a interação ou a inércia, ampliando os mecanismos de fruição entre espectador e acervo. Sendo assim, enquanto pesquisador, curioso e preocupado com questões que abrangem os museus como espaços de construção de conhecimento, em especial nas suas relações com o corpo, compreendo que a partir de nossa performance individual, compartilhamos nossas impressões e leituras com outras pessoas, contribuindo para que elas também possam perceber aquele objeto, descobrindo características até então ignoradas, aumentando assim o repertório de todos.

Encontrar as pessoas, partilhar nossos olhares, olhar, experimentar, sentir, sentir de novo, são relações certamente muito significativas ao processo de construção de um corpo mais expressivo, livre de amarras e consequentemente mais inventivo.

Conclusão

Pensar propostas que convoquem ações de performatividade do corpo é fator primordial para os museus na contemporaneidade, em especial na perspectiva do museu sem paredes, aberto e dissolvido na sociedade. O presente trabalho discute também as diferentes formas de linguagens presentes no corpo. A construção do olhar crítico e reflexivo do sujeito a partir da fruição de produções culturais, assim como a ampliação do repertório estético, reforçou a necessidade de alargar esses espaços e capacitar cada vez mais os profissionais que mediam o encontro do sujeito com as exposições. Propõe-se ainda discussões envolvendo a linguagem do corpo como elemento de comunicação, manifestação, ocupação. Olha-se para o sujeito contemporâneo como alguém que necessita ser compreendido, convocado, envolto por propostas museais dinâmicas,

políticas e sensoriais.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Adriana Mortara. Desafios da relação museu-escola. Comunicação & Educação. São Paulo, v. 10, n. 2 p. 50-56, 1997.

CANTON, Katia. Corpo identidade e erotismo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009a. (Temas da arte contemporânea).

_____. Do moderno ao contemporâneo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009b. 57 p. (Temas da arte contemporânea).

COLI, Jorge; O que é arte. 11. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006. (Primeiros Passos 46)

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

LEITE, Maria Isabel F. Pereira; OSTETTO, Luciana E. Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com arte. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. SC: UNESC, 2006. [mimeo].

MARTINS, Miriam Celeste. Mediação: provocações estéticas. São Paulo: UNESP.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir, e conhecer a arte. São Paulo: FTD, 1998.

ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção, leitura. São Paulo: Cosacnaify, 2007.

618

Oral

A arte e suas relações na contemporaneidade

618 - CINEMA NA ESCOLA: APROPRIAÇÃO E PRODUÇÃO DO GÊNERO DOCUMENTÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

HONORATO, I. S., SILVA, S. M. M.

iolandahonorato@gmail.com, profsila@yahoo.com

Palavras-chave: Cinema; Documentário; Escola Básica

Introdução

Aprovado pelo Edital 169/2014 (FUMDES), o projeto, ainda em andamento, visa compreender a relação cinema e educação numa investigação com professores de arte multiplicadores, com o desafio não apenas de apreciação e reflexão, mas de produção cinematográfica com alunos da Educação Básica. Esta compreensão parte da proposta de Duarte que diz: “conhecer os sistemas significadores de que o cinema se utiliza para dar sentido às suas narrativas aprimora nossa competência para ver.” (2002, p.38). Com o desafio de olhar para os DVDs do Arte na Escola pensando-os a partir dos códigos da linguagem do cinema, propomos ampliar suas possibilidades no sentido de ir para além do assunto proposto. Com o projeto, busca-se aproximar a universidade da escola, tomando o cinema como uma linguagem da arte e os DVDs do Arte na Escola como fio condutor desse desafio.

Metodologia

O projeto classifica-se como de extensão, pois, objetiva socializar conhecimentos para aplicação prática nas escolas a partir de um material que receberam e – muitas delas – não fazem uso, ou seja, com o desafio de ampliar possibilidades do uso dos documentários da arte brasileira – DVDs do Arte na Escola enviados pelo MEC – em diálogo com a linguagem do cinema envolvendo a produção de um curta metragem sobre a arte na cidade. A metodologia é apresentada pelas treze etapas do projeto. Todas desenvolvidas junto aos professores do Polo Arte na Escola Unesc, acadêmicos do PIBID e da disciplina de Linguagem de Cinema e Educação do Curso de Artes Visuais Unesc (2015 e 16) que aceitarem o desafio.

1ª etapa - Formação do grupo participante;

2ª etapa - Definição das turmas;

3ª etapa - Desenvolvimento nos espaços de educação (escola e universidade);

4ª etapa – Idealização da produção de um curta sobre a arte no contexto dos alunos;

5ª etapa - Estudos teóricos sobre a relação cinema e educação;

6ª etapa - Captação das imagens;

7ª etapa – Edição;

8ª etapa – Estudo dos documentários do Arte na Escola;

9ª etapa - Avaliação das produções;

10ª etapa - Sessão de curtas (a ser realizada);

11ª etapa - Autorização para uso de imagens;

12ª etapa - Elaboração de um documentário (com diferentes grupos);

13ª etapa - Relatório e texto para apresentação em evento científico.

Resultados e Discussão

O projeto amplia o uso dos DVDs do Instituto Arte na Escola na Educação Básica, um recurso disponibilizado pelo MEC e pouco utilizado pelos professores, e também ampliou o desejo dos professores de arte para trabalhar a linguagem do cinema, fomentando o desejo de fazer mais e melhor pela Educação Básica. Estreitou a relação entre a Universidade e as escolas de Educação Básica, somando forças a projetos que estão em andamento na UNESC, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) de Artes Visuais, o GEDEST (Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética), o Curso de Artes Visuais - disciplina Linguagem de Cinema e Educação, o Projeto Arte na Escola Polo UNESC. Desafia professores a repensar a tecnologia atual, como celulares, máquinas fotográficas, filmadoras, laboratório de informática (na escola e na universidade) e todos os recursos que, muitas vezes, estão à disposição dos adolescentes, fazendo-se uma proposta envolvente que desmistifica e possibilita o uso de tecnologia como ferramenta na sala de aula. Promovemos, assim, três oficinas denominadas “VideoSelfie: Um jeito de mostrar o mundo!”, duas na educação básica, envolvendo alunos de escolas da Prefeitura Municipal de Criciúma, e uma durante a V Semana de Ciência e Tecnologia da UNESC, na própria universidade, com acadêmicos e professores, cuja proposta era realizar atividades relacionadas ao questionamento e à reflexão sobre as identidades culturais utilizando os aparelhos celulares para registro, empoderando o indivíduo com vistas à democratização das mídias, enquanto criação, produção, divulgação, reflexão e valorização da arte no contexto escolar. O projeto fomentou ainda, a produção de dois documentários sobre a arte da cidade de Criciúma em parceria com a disciplina de Linguagem de Cinema e Educação do Curso de Artes Visuais que foram socializados com novos grupos na intenção de criar novos desejos. Firmou, recentemente, uma nova parceria com um projeto recém-aprovado denominado “Diálogos entre educação e arte: reflexões a partir de materiais educativos do Instituto Arte na Escola”, cuja proposta é identificar impactos das ações de formação continuada desenvolvidas pelo Polo Arte na Escola. Programado para iniciar ainda no primeiro semestre de 2016, uma parte dessa formação continuada com mais de 100 professores de artes da região será mediada por essa proposta com a participação da bolsista e da coordenadora do projeto. Nesse sentido, o projeto amplia olhares sobre a arte brasileira, sobre cinema e sobre a arte na cidade, ampliando as possibilidades da otimização da tecnologia presente nas mãos dos alunos para a produção de conhecimento sobre arte e sobre vida, que é do que falamos o tempo todo.

Conclusão

Com o desejo constante de envolver a Universidade e os professores de arte da Educação Básica, o projeto encontra-se ainda em andamento. As etapas previstas não se realizam de forma linear, há um diálogo constante entre elas. Até o momento já foi possível perceber que o olhar dos professores sobre os DVDs do Instituto Arte na Escola está se modificando, no sentido de melhor percebê-los. Para Xavier (2008) a estrutura de um filme tem afinidades diretas com estruturas próprias ao campo da subjetividade. No sentido de dar corpo ao desafio do projeto, que é ampliar o olhar sobre a DVDteca a partir do gênero documentário, propomos a produção de curtas que contam a arte da cidade.

Concluímos, ainda que não definitivamente, que o uso da tecnologia tem uma aceitação maior pelos alunos do que pelos professores que, na sua maioria, ainda que inicialmente demonstram ter medo de desenvolver o que propomos.

Referências Bibliográficas

DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

XAVIER, Ismail. A Experiência do Cinema: Ontologia. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 2008.

Fonte Financiadora

FUMDES – Edital nº 169/2014

A LITERATURA NA ESCOLA

125

Oral

A literatura na escola

125 - UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA: ESCOLA, SACRALIDADE E PROFANAÇÃO

DIAS, L. B., CABRAL, G. S.

debona12@hotmail.com, gla@unesc.net

Palavras-chave: Educação; Literatura; Profanação

Introdução

Num contexto em que a educação é convocada a lidar com mudanças sociais que trazem novos paradigmas para o conhecimento (HERNÁNDEZ, 1998), a escola ainda se caracteriza como uma instituição dotada de tons sagrados, preservando a supremacia de seus rituais e “sacerdotes”, os professores. Diante disso, este trabalho propõe uma reflexão acerca da possibilidade de rompimento da sacralidade do espaço escolar, tendo como objetivos, a partir da análise do livro Uma professora muito maluquinha de Ziraldo, discutir três elementos: a racionalidade, o controle do riso e os rituais sagrados do ambiente escolar. Dentre os diversos elementos constitutivos da narrativa de ficção, a pesquisa focará o papel da personagem principal a fim de responder que concepção de educação está representada nesta obra de Ziraldo.

Metodologia

Esta é uma pesquisa de cunho bibliográfico, uma vez que, a partir de uma base teórica, analisa-se a personagem central da obra Uma professora muito maluquinha, obra escolhida por ser um clássico da nossa literatura, investigando como, em sua prática docente retratada no livro, a personagem principal põe em xeque elementos que caracterizam a escola como um espaço sagrado. O trabalho, tendo como ponto de ancoragem cenas do livro analisado, põe em discussão três elementos: 1) crítica à racionalidade autoritária como elemento que caracteriza a aura de sabedoria sacerdotal da identidade docente e da escola como templo de culto ao saber, com base em Hall, Bauman e Subirats; 2) o riso ambivalente e o riso controlado em sala de aula, trazendo autores como Bakhtin e Larrosa para discutir os momentos em que o riso é permitido ou excluído da sala de aula; e 3) a profanação dos rituais sagrados, tais como a chamada e os exames finais, que assinalam a escola como espaço sagrado e de controle, discussão feita a partir de Agambem. Após colocar em questão tais elementos, checando de que modo eles atuam no contexto da história de Ziraldo, pretende-se cumprir os objetivos propostos e responder à questão central do estudo.

Resultados e Discussão

A análise feita revela que a personagem de Ziraldo profana a escola porque coloca em xeque três características que garantem a sua sacralidade: a racionalidade, o riso controlado e os seus rituais sagrados. Sobre a racionalidade, Subirats (1986) aponta que o abuso da razão ganha proporções destrutivas ao se converter em uma espécie de religião para a qual todos devem pagar tributo. Para atender a essa racionalidade, a escola deve formar estudantes capazes de aceitar a superioridade de seus mestres e da verdade científica. Dentro de um contexto social em que a identidade docente, construída socialmente (HALL, 2014), ainda está ligada à ideia de controle e de sabedoria, a professora maluquinha põe em risco a posição hierárquica e racional da escola e dela

própria ao correr o risco de perder, participando com seus alunos dos jogos que propõe, e ao não responder a um questionamento dos estudantes, preferindo consultar um colega de outra área sobre a resposta. Quanto ao riso controlado, Bakhtin (2013) destaca que, ao contrário do riso ambivalente, elemento de comunhão no qual o sujeito ri de si mesmo e permite sentir-se inacabado, à mercê da falha, da incerteza, o riso controlado resultado da regulação imposta pelas instituições da cultura oficial, mais precisamente a Igreja Oficial, que percebe a potencialidade do riso e o organiza, estabelecendo para ele espaços específicos. Ainda sobre o riso, Larrosa (2015) nos alerta para o fato de que ele não tem lugar na escola, local em que rir é pecar, pois a figura do professor se assemelha à do sacerdote. Nesse sentido, a professora maluquinha ameaça a sacralidade da escola ao permitir que se ria e que se possa sentir-se alegre durante suas aulas. Agindo assim, a personagem faz com que os alunos desistam de sair da sala e frequentar o recreio, o que perturba a organização da escola, responsável por expulsar o riso para os espaços de exceção. Por fim, a professora maluquinha irá profanar os exames finais, um dos rituais sagrados da escola. Enquanto o sagrado atua separando as coisas da esfera do que é humano, a profanação, segundo Agambem (2007) restitui essas coisas ao seu uso comum. Por isso, só é possível profanar por meio do riso aquilo que ainda possui algum resquício de sacralidade. Desse modo, o distanciamento entre professor e aluno é uma prova da cisão que atribui ao mestre o caráter sacerdotal apontado por Larrosa (2015). Permitindo que se leiam gibis e quadrinhos, gêneros proibidos na escola, e revelando à diretora que seus alunos não precisarão realizar as provas finais, a professora realiza sua profanação final, exatamente porque não compreende a sacralidade do exame de final de ano, ritual já previsto no itinerário escolar e no qual reside um caráter de controle e ameaça frutos de uma educação que predetermina seus resultados (LARROSA, 2015). Dispensar os exames finais resulta na expulsão da personagem, afinal de contas, a escola não pode mais lidar com a ameaça em que a professora maluquinha se constituíra graças à sua prática profana.

Conclusão

A análise realizada revela que a obra Uma professora muito maluquinha retrata uma educação profanadora, pois a personagem principal age de modo a dessacralizar o espaço da sala de aula. Em sua prática, a professora maluquinha questiona a identidade docente ligada à disciplina e à rigidez, imagem construída socialmente e que é tão prezada pela escola, visto que corrobora o contexto de controle em que se dão as práticas educacionais. A escola que aprisiona a formação humana e pressupõe a educação como uma mera técnica em que se colherão os resultados esperados (LARROSA, 2015) se mostra profanável justamente porque se constitui como ambiente sagrado, e toda existência de sacralidade pressupõe a profanação.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. Profanações. Tradução e apresentação de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SUBIRATS, Eduardo. Paisagens da solidão: ensaios sobre filosofia e cultura. Tradução de Denise Guimarães Bottmann. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1986.

ZIRALDO. Uma professora muito maluquinha. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1995.

Fonte Financiadora

Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares - PROSUP/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

131

Oral

A literatura na escola

131 - REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS DA ESCOLA: UM “CAMPO DE JOGO” E UM “QUARTINHO VERMELHO

CECHINEL, A., FERRAZ, D. R.

andrececHinel@gmail.com, ferrazdiegor@gmail.com

Palavras-chave: Representações Literárias; Espaço Escolar; Poder Disciplinar

Introdução

Este trabalho se propõe a investigar os espaços escolares por meio de suas representações literárias nos textos: “Os rios profundos”, de José María Arguedas, e “O jovem Törless”, de Robert Musil. Para isso, fundamentar-se-á, além das representações apresentadas pelos textos literários, em teóricos como: Foucault (2013), Bourdieu (2007) e Mazzari (1997), objetivando investigar espaços de violência presentes dentro da escola que lhe escapam o domínio, mas, ao mesmo tempo, afirmam os discursos presentes nela. Torna-se importante observar esses espaços para diagnosticar até que ponto há uma inocência e isenção da escola nos atos violentos ocorridos, e também compreender o porquê um local que se propõe a realizar uma vigilância permanente deixa escapar à sua visão uma violência que lhe é intrínseca.

Metodologia

Para realizar a pesquisa, se utilizou método bibliográfico/qualitativo, iniciando-se com a leitura de textos literários em que o espaço escolar estivesse representado. Ao mesmo tempo, foram lidos textos de suporte teórico para melhor compreensão: artigos e livros a respeito da representação literária da escola e do conceito de “bildungsroman” (“romance de formação”), que diz respeito ao principal gênero lido para realizar este trabalho. Após as leituras, se delimitou quais obras literárias seriam utilizadas para a análise. Selecionaram-se, assim, dois romances: “Os rios profundos” e “O jovem Törless”, bem como alguns teóricos de áreas como: filosofia, literatura e sociologia.

Portanto, utilizando-se do método comparativo, já que os dois textos foram aproximados para comprovar a hipótese da ambiguidade dos espaços violentos da escola e assim procurar investigá-las. Segundo Foucault (2013), a escola se demonstra um espaço de vigilância constante, entretanto, não parece ser o que está presente nas narrativas. Ao passo que a escola parece fugir à regra, há uma espécie de “poder simbólico” (BOURDIEU, 2007) exercido sobre os alunos. Desse modo, parece difícil diagnosticar tais espaços e se faz necessária uma análise das minúcias, nos dois livros pesquisados, para tentar uma justificativa da razão disso. Ao analisar o ambiente apresentado por Arguedas e por Musil, restringir-se-á as particularidades para procurar pontos de encontros onde as violências ocorrem, como e por quê?

Resultados e Discussão

Ao ler os textos literários, foi observado um espaço que a escola não acessava. No romance “Os rios profundos”, esse espaço é o “campo de jogo”, onde “[o]s sermões patrióticos do padre diretor [diretor e professor do colégio] se realizavam na prática;” (ARGUEDAS, 2005, p. 66), um local de violência contra “os chilenos” por parte dos “peruanos”, respaldado pelos discursos do diretor do colégio. Além disso, aconteciam as cenas de violência contra a “opa”, um local onde as depravações sexuais, tão

abominadas pela igreja e escola, ocorriam sem nada, aparentemente, ser visto. Em "O jovem Törless", o espaço é um "quartinho vermelho" no sótão, local onde também ocorrem violências sexuais, físicas e psicológicas.

Apesar de ambos os espaços estarem dentro da escola, nada é visto e nem feito a princípio, somente quando a situação é denunciada e coloca em risco a imagem da instituição é que providências são tomadas, quase sempre ocasionando prejuízo para os desfavorecidos da história. No livro peruano, a maior prejudicada é a própria "opa", que acaba morrendo, já no romance austro-húngaro, o maior prejudicado é Basini, que além de todo o abuso sofrido, é expulso da instituição, talvez por ser o de família mais pobre e de menor prestígio. Ainda que os outros alunos (Törless, Reiting e Beineberg) tivessem tanta participação nesses "jogos" quanto ele, nada lhes acontece.

A visão trazida por Foucault, em "Vigiar e punir", é a de uma escola onde nada escapa à visão, o que não ocorre efetivamente nas narrativas. Todavia, o que é observável nesses espaços é que neles se reproduzem os discursos da escola, portanto, o poder da instituição não é comprometido nem sua imagem, haja vista que a escola opta por não ver e assim impede a sociedade de ver e conhecer o que está ocorrendo em seus espaços. E quando os eventos se querem revelar, tudo é encoberto pela instituição, e para dizer que alguma atitude foi realizada, alguém é expulso (em um livro Peluca, em outro, Basini) ou os alunos recebem férias antecipadas. Isso para negar que tais atos se realizaram dentro da escola e, de modo duplo, com (e sem) o consentimento de seus representantes. Pois, parece improvável que não se visse a violência - que era física, logo, visível, ainda que não no instante da prática, mas ao menos em seus reflexos -, realizada contra Basini; e o padre diretor também parece saber da probabilidade de os alunos estarem deitando-se com a "opa", porque esta é a primeira pergunta feita ao Ernesto depois de ele ter presenciado a morte da demente. Se, por um lado, tais espaços não são acessados diretamente pela instituição, por outro, através do "habitus" e de um "poder simbólico" (BOURDIEU, 2007), as práticas que ocorrem nesses reafirmam estruturas da sociedade vigente.

Conclusão

Diante do apresentado, observa-se que a ideia de uma vigilância ininterrupta é falha, pois existem espaços na escola em que a instituição não acessa diretamente, tampouco consegue vigiá-los. Contudo, a abertura desses espaços não prejudica nem os discursos escolares, nem os vigentes na sociedade. O que, a princípio, parece estranho. Ao invés da invisibilidade dos locais (o "campo de jogo" e o "quartinho vermelho") proporcionarem um novo sistema, na verdade, eles reafirmam o que já está posto. Isso pode ser compreendido ao pensar que: quando o poder disciplinar e a vigilância falham, entra em exercício o "habitus" e o poder simbólico como trazidos por Pierre Bourdieu.

Referências Bibliográficas

ARGUEDAS, José María. Os rios profundos. Tradução de Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das letras, 2005. 316 p.

_____. Os rios profundos. Tradução de Gloria Rodríguez. São Paulo: Círculo do livro, [19--]. 246 p.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 311 p.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 291 p.

MAZZARI, Marcus Vinícius. Representações literárias da escola. Estudos Avançados, São Paulo, v. 11, n. 31, p.223-247, set. 1997. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000300014 >. Acesso em: 11 jan. 2016.

MUSIL, Robert. O Jovem Törless. Rio de Janeiro: Rio gráfica, 1986. 198 p.

Fonte Financiadora

PIBIC/UNESC

214

Oral

A literatura na escola

214 - A TEORIA DA LITERATURA NA SALA DE AULA

PENHA, G. M. L. B.

gidilima7@gmail.com

Palavras-chave: Teoria da Literatura; Ensino de Literatura; Leitura Literária

Introdução

A partir de projeto de pesquisa intitulado “A teoria da literatura na sala de aula”, desenvolvido na UFAC, o qual se caracteriza pela busca de metodologias eficazes para o ensino de literatura, surgiram frentes de trabalho: o PIDID Letras Português- Leitura do texto literário, a orientação de pesquisas de Mestrado no PROFLetras e, por fim, a pesquisa em nível de Pós-doutorado intitulada “O ensino de literatura e a construção de uma caminho para o letramento literário”, a ser realizado na UNESP/Assis. O projeto e suas várias frentes de trabalho tentam apresentar caminhos para que o ensino de literatura seja revisto, não só do ponto de vista metodológico, mas também, em relação a seu público-alvo: o aluno em seus diferentes níveis: Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação.

Metodologia

A pesquisa privilegia, como perspectiva metodológica para abordar o texto literário a questão artística como primordial no trato da literatura, o que demanda, ao contrário do que se costuma pensar, uma prática ampla e densa de procedimentos. Para dizermos mais adequadamente, trata-se de uma prática semiológica, cuja ótica plurissêmica envolve aspectos diversos da relação texto-receptor-contexto para mobilizar os possíveis efeitos de sentidos gerados pelo signo. Todos os trabalhos estão centrados na definição de Literatura dada por Roland Barthes em Aula (2007) e as forças da literatura: a mimesis, a mathesis e a semiosis e têm por objetivo criar caminhos metodológicos para aproximar o aluno do texto literário. Cronologia: 2009 – Início do projeto guarda-chuva: A teoria da literatura na sala de aula; 2013 – PROFLETRAS – orientações de Mestrado; 2013 – PIBIB Letras Português/ Leitura do texto literário; 2016 – Pós-doutorado – “O ensino de literatura e a construção de um caminho para o letramento literário”. O percurso metodológico está centrado em duas etapas interligadas: 1. A análise de textos literários selecionados pautada nas forças da literatura: a mathesis, a mimesis e a semiosis, respectivamente: os diferentes saberes contidos no texto literário, seu poder de representação e as inúmeras possibilidades de significação 2. A interpretação dos textos literários busca estabelecer ligações que propiciem uma identificação entre o leitor e o texto.

Resultados e Discussão

Se pensarmos do ponto de vista quantitativo, o número de pessoas contempladas é significativo. Como trabalhamos em vários níveis educacionais – educação básica, graduação e pós-graduação – o projeto conseguiu ir além dos muros de uma universidade e chegar até alunos e professores tanto do Ensino Médio, quanto do Fundamental. Mais ainda, pôde auxiliar, até o momento, 4 trabalhos do Profletras, o que pode contribuir para o ensino de literatura em nível de pós-graduação e para o trabalho desse professor-bolsista em sua prática docente. Por meio do trabalho com o PIBID Letras/Leitura do texto

literário, os números são mais significativos pois pudemos atingir alunos e professores da Educação Básica e, talvez, modificar as visões acerca do texto literário. Este trabalho é extremamente importante, mas devemos olhar, também, que trabalhamos com professores em formação – os alunos de graduação, os quais, futuramente, serão professores da Educação Básica. Os trabalhos desenvolvidos ao longo desses anos comprovam que o ensino de literatura não só pode, como deve ser revisto. Houve produção de materiais didáticos, eventos, teatros, sarau literário, comunicações científicas, publicação de artigos científicos, sarau de poesias, encontros para trocas de experiências, projetos de iniciação à pesquisa (PIBIC), enfim, todo um trabalho para avivar o ensino de literatura e resgatá-lo de possíveis práticas mutiladoras. Se nos voltarmos para as duas etapas dessa metodologia: - a análise de textos literários pautada nas forças da literatura: a mathesis, a mimesis e a semiosis, respectivamente: os diferentes saberes contidos no texto literário, seu poder de representação e as inúmeras possibilidades de significação e a interpretação de textos literários que busque estabelecer ligações que propiciem uma identificação entre o leitor e o texto- veremos que elas contemplam a relação texto-leitor de maneira a não privilegiar um ou outro. Não há como trabalhar ensino de literatura somente com foco no texto literário, assim como, não é possível pensar somente em seu receptor, o aluno, e deixar de lado as características singulares do universo literário. A noção de que a leitura deve ser significativa é fundamental. Ou ainda nas palavras de Affonso Romano de Sant'Anna e seu livro cujo título é emblemático – Ler o mundo: A leitura amplia a realidade. Quem conhece, por exemplo, história, entende melhor os mecanismos do presente e tenta não cair na repetição farsesca desta. Equivale a ter instrumentos de percepção, um radar de informações para não se sentir à deriva no cotidiano. Quem tem a tecnologia da leitura tem, na verdade, uma espécie de "manual de sobrevivência na selva". Passa a atuar como leitor da natureza, sabe tirar água das folhas ou do sereno, o alimento das resinas das árvores, aprende a se nortear com ou sem bússola, à luz do dia ou das estrelas. Quem lê é menos desbussolado. E numa sociedade como a nossa que gera códigos novos a todo instante, somos cada vez mais dependentes de novas tecnologias. E mais do que nunca, ler e interpretar com eficiência é uma questão de sobrevivência. (2011, p.20).

Conclusão

Se levarmos em conta a quantidade e a qualidade de trabalhos advindos dessa pesquisa, podemos dizer que os objetivos foram plenamente alcançados. A opção metodológica por conciliar texto literário/leitor e buscar a identificação entre ambos é, não só um caminho possível, mas extremamente profícuo. Valendo-nos de uma colocação de Antonio Candido: "Há no estudo da obra literária um momento analítico, se quiserem de cunho científico, que precisa deixar em suspenso problemas relativos ao autor, ao valor, à atuação psíquica e social, a fim de reforçar uma concentração necessária na obra como objeto de conhecimento; e há um momento crítico, que indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana". (CANDIDO, 1972, p.82).

Referências Bibliográficas

BARTHES, R. Aula. São Paulo: Cultrix, 2007.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. Ciência e Cultura. 24 (9): 803-809, set, 72.

SANT'ANNA, A. R. Ler o mundo. São Paulo: Global, 2011.

227

Painel

A literatura na escola

227 - POESIA TODO DIA

NEITZKE, P. I. G., QUADROS, D. P.

indianarapaola@gmail.com, deise_padoan@hotmail.com

Palavras-chave: Poesia; Criatividade; Expressão Corporal; Ludicidade

Introdução

A criança é vista como um ser integral, que deve ser estimulado em todos os aspectos: cognitivo, motor, afetivo e social. A proposta contempla as diversas áreas do conhecimento de forma integrada e lúdica, oportunizando a vivência de valores, éticos, morais e cristãos. Sendo que a avaliação é um processo contínuo, de respeito às potencialidades e dificuldades de cada criança, a fim de garantir o direito de aprender. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência na Educação Infantil, com crianças de 5 anos, na qual foi desenvolvida uma atividade chamada Poesia Todo Dia, buscando envolver os alunos de forma divertida e lúdica.

Metodologia

Poesia Todo Dia, foi um projeto, onde os estudantes com faixa etária de cinco anos trabalharam diariamente, poesias, de diversos temas, entre eles foi trabalhado seu sobrenome, as cores, animais, comemorações de datas como dia das mães, pais, enfim, conforme a necessidade e envolvimento da turma iam sendo trabalhado, encantando cada um dos estudantes, pela sua forma, pelo seu som, pelo seu ritmo e rima. Em seguida após cada poesia trabalhada, eram construídos, fantoches, desenhos, rimas, novas poesias a partir das já trabalhadas, apresentações literárias (Sarau) para todo o âmbito escolar, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Sempre sendo trabalhado com as crianças, o seu imaginário, o poder encantatório das palavras, desenvolvendo e ativando suas memórias através da ludicidade, com a participação e engajamento dos pais neste processo.

Poesia não é só para ler. É para desenhar, criar, colorir, recortar, pensar, inventar, brincar e aprender! Trabalhar com diferentes tipos de textos, além de muito gostoso e divertido, desperta na criança o gosto pela leitura e a curiosidade em saber cada vez mais sobre as letras e palavras. Desta forma, foi trabalhado o projeto, cujo objetivo é trabalhar com a poesia de forma interdisciplinar, desenvolvendo o ritmo, a entonação de voz, expressão corporal, desinibição e o prazer de ouvir e fazer poesia.

Resultados e Discussão

O processo de formação de um leitor começa bem antes dele aprender a decodificar a leitura a partir do texto escrito. O início deste caminho e a sedução para o mesmo se dão ainda no berço, através dos acalantos e parlendas e, claro, da ambiência de afeto que este momento propicia. A partir das cantigas de ninar, a criança vai criando ferramentas para se tornar leitor e identificar a espinha dorsal de uma narrativa. No entanto é errada, a ideia que comumente se tem, de que contar histórias são privilégios dos pequenos; contar e ouvir histórias são uma arte sem idade, o que confirma a máxima popular que diz que “de uma boa história ninguém escapa”.

O mundo do faz-de-conta, a magia e a fantasia de contar e ouvir poesias desenvolve o hábito e o gosto pela leitura. A curiosidade, a criatividade e a imaginação, tão latentes nas

crianças da Educação Infantil, representam um papel importante na formação da identidade e da autoestima delas. E, segundo Ana Maria Machado, essas histórias funcionam como válvulas de escape e permitem com que a criança vivencie seus problemas psicológicos de modo simbólico saindo mais feliz dessa experiência. Os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar e de expressar modos e formas próprias de ver o mundo, de viver, pensar e ampliar a sua competência narrativa, tendo como contato com diferentes tipos de textos, com a participação assídua da família neste trabalho.

As histórias não só ensinam como também nos convidam a olhar para dentro, pois apresentam os percalços e deleites que a ida nos reserva. Algumas linhas de psicologia, inclusive, defendem a ideia de que crianças que ouvem histórias na infância se tornam adultos mais seguros e profissionais bem sucedidos. Isso porque o texto ouvido na infância fica ecoado em nossa memória afetiva e serve de alicerce para o processo de individuação. Foi um projeto muito produtivo, onde conseguimos internalizarmos a ideia de que a vida não é exclusivamente um mar de rosas e que temos dragões e bruxas a vencer nesta trajetória de crescimento.

Tecendo histórias nos fios do dia a dia é que se constrói a fantasia, o faz-de-conta, pois é nesta fase da infância, que a criança simboliza, representa papéis, traz para perto de si uma situação vivida e a adapta a sua realidade e necessidade emocional. À medida que, as poesias são trabalhadas e contadas, as crianças vão elaborando suas próprias ideias, resolvendo conflitos e construindo referências do bem e do mal. Enfim, com esse tema, podemos estimular ensinamentos que compõem o mundo da criança, sem distanciá-la do mundo real, trazendo a participação das famílias para integração com a escola, através de um Sarau Literário, finalizando então o projeto Poesia Todo Dia.

Conclusão

Estamos vivendo em um mundo globalizado onde a tecnologia faz parte do cotidiano das crianças. Esse "bombardeio" de informações e imagens nos faz refletir sobre a importância da Literatura Infantil em seus diferentes gêneros. No final deste projeto, pode-se perceber que as poesias, enriquecem o aprendizado das crianças, pois a leitura é uma atividade permanente da condição humana, uma habilidade a ser adquirida desde cedo e treinada em várias formas. Lê-se para entender e conhecer, para sonhar, viajar na imaginação, por prazer ou curiosidade. É imprescindível enxergar com novos olhos, o verdadeiro, o universo mágico e encantador que as poesias em sala de aula e, consequentemente, entendendo-se aí toda a prática cotidiana do estudante na teia das relações sociais e suas vivências.

279

Oral

A literatura na escola

279 - PIBID: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O TRABALHO COM A OBRA “VIDAS SECAS” EM SALA DE AULA

FERRAZ, D. R., GOMES, J., JESUS, T. D., PACHECO, C. L., SILVA, P. F., SILVA, N. B. S.

ferrazdiegor@gmail.com, jesisca@hotmail.com, talitaduarte_sc@hotmail.com, camilapac5@gmail.com, patricialindadorincao@hotmail.com, naiarabss@hotmail.com

Palavras-chave: PIBID; Literatura; Vidas Secas; Leitura

Introdução

O programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) trata-se de um projeto com o intuito de promover formação acadêmica dos graduandos de licenciaturas, visto a importância de um contato prévio com o cotidiano escolar, correlacionando a teoria e prática. O subprojeto de Letras tem como objetivo o letramento literário, já que nas escolas, há uma preocupação maior com o ensino de períodos literários, deixando em sua maioria das vezes, a obra literária em segundo plano. De acordo com Candido (1989), a importância do contato do individuo com a leitura literária se dá na medida em que esta contribui para a formação de sua criticidade. Neste sentido, este trabalho irá discorrer sobre uma das atividades realizadas pelos bolsistas com alunos do ensino médio.

Metodologia

A atividade ocorreu no primeiro semestre de 2015 e foi embasada na obra “Vidas Secas” de Graciliano Ramos, partindo de um pedido da professora representante da escola E.E.B. Gov. Heriberto Hulse no subprojeto de Letras. Deste modo, em um primeiro momento, realizaram-se as leituras da obra. Em seguida, os bolsistas precisavam elaborar o plano, assim como materiais didáticos para a efetuação da atividade. Nesta perspectiva, o grupo reuniu-se durante algumas semanas, juntamente com a professora, para pensar as aulas. Com o plano de aula e os materiais didáticos em mãos, deu-se início a uma nova etapa: a preparação dos bolsistas para o trabalho. Para isso, selecionaram-se algumas leituras teóricas – como: Candido (2006) e Bosi (1988) – relacionadas à escrita de Graciliano Ramos, e, mais especificamente, à obra “Vidas Secas”. Além disso, foi assistido ao filme embasado no livro. Na escola, a metodologia visou um acompanhamento maior dos bolsistas para os grupos, com o intuito de maior e melhor compreensão da obra literária e suas características por parte do aluno. A mediação pedagógica, contudo, ocorreu com o cuidado de os bolsistas não influenciarem na interpretação pessoal dos alunos, pois o objetivo da atividade não finaliza em características literárias, e sim em oportunizar ao aluno o que lhe é direito, ou seja, o contato com a obra literária.

Resultados e Discussão

As aulas foram planejadas com embasamento à “sequência básica” de Cosson (2007), ou seja, a atividade se iniciou com a mediação. Posteriormente, foi realizada a introdução, apresentando brevemente o autor e a obra. Para então ler o primeiro capítulo com os alunos, em voz alta.

Na segunda aula, dividiram-se as salas em grupos e solicitamos a leitura de dois capítulos, assim, ficaram responsáveis de elaborarem uma apresentação para a turma.

Foi reservada uma aula para orientação da leitura, em que cada bolsista ficou responsável por um grupo. Essa experiência fez perceber as dificuldades com relação às leituras, e possibilitou uma melhor interação, pois de fato pode-se ter contato individual com cada aluno.

Para finalizar a estratégia de leitura, os alunos apresentaram seus capítulos com auxílio de recursos audiovisuais. No geral, souberam resumir bem, destacando os pontos principais de cada capítulo. Essas atividades são importantes, pois se pode colocar em prática o que se estuda na graduação, e se preparar, gradualmente, com todo auxílio necessário para o desenvolvimento de segurança e experiência em sala de aula.

Diante do projeto realizado, pode-se observar a relevância de se trabalhar com literatura para o desenvolvimento do letramento literário, bem como do senso crítico-reflexivo, haja vista o cunho do texto “Vidas secas” suscitar muito espaço para pensar e discutir a ‘realidade’ na qual cada um está inserido. Os alunos participaram ativamente das atividades propostas, lendo, discutindo e apresentando. Ao final, muitos fizeram inferências ao texto contextualizando-o com sua realidade e experiências as quais eles vivenciam, utilizando o texto como metáfora, ou representação de suas vidas, tudo isso de modo muito autônomo.

Faz-se observável todo o percurso dos bolsistas para a realização das aulas, desde a definição do livro a ser trabalhado, definição do material teórico e prático, realização e aplicação dos planos de aula. Tudo isso, por um lado, com extrema autonomia, por outro, com auxílio do professor orientador do subprojeto e da professora supervisora da escola. Entretanto, o diferencial do PIBID é o não ficar na teoria, e sim, permitir o movimento da teoria à prática de modo que cada bolsista se constitua como professor e, além disso, como pesquisador. Em suma, o projeto permite uma melhor formação teórica e prática, fortalecendo o ensino de literatura e língua portuguesa na escola e propiciando uma melhor formação àqueles que serão os futuros docentes, de modo que se sintam preparados para atuar em sala de aula.

Conclusão

Observou-se que a importância da preparação prática do professor é primordial, pois, além de ter domínio sobre aquilo que vai ministrar, necessita ter noção de tempo, ser criativo, e, o mais importante, didática. Essas atividades proporcionadas pelo PIBID são de extrema importância, pois possibilitam colocar-se em prática aquilo que é estudado na graduação, bem como, preparar-se, gradualmente, com todo auxílio necessário, para o desenvolvimento da segurança em sala de aula. Entretanto, a maior experiência, e a mais válida de todas para os bolsistas, é ver um planejamento tornando-se realidade, e perceber o retorno positivo dos alunos, e, quando do contrário, conseguir ajustar a metodologia à realidade escolar.

Referências Bibliográficas

BOSI, Alfredo. Céu, inferno ensaios de crítica literária e ideológica. São Paulo: Ed. Ática, 1988. 287 p.

CANDIDO, Antônio, In: Fester, A. C. Ribeiro (org). Direitos Humanos e Literatura. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antônio. Cinquenta anos de vidas secas. In: _____. Ficção e cinfissão. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2006. p. 143-153

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007. 139 p.

Fonte Financiadora

CAPES

457

Oral

A literatura na escola

457 - LITERATURA VIVA: EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA NO ÂMBITO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

VIEIRA, N. J., RABELLO, P. V., CSUNDERLICK, S., LUCIANO, H. M., VERDIERI, G. G., ZARDIN, V.

nathaliajanuario@live.com, priscilaabonitadodeserto@hotmail.com, 97simoni@gmail.com, helenapostar@hotmail.com, geh_g@hotmail.com, vanessatrabalhadoradoetchy@gmail.com

Palavras-chave: Subprojeto; Leitura; Pibid; Alunos

Introdução

Este trabalho tem como intuito relatar a experiência de bolsistas integrados ao projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), subprojeto Letramento Literário, na Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). O subprojeto visa proporcionar interação entre acadêmicos de licenciatura com alunos de escolas de educação básica do município de Criciúma, Santa Catarina, a fim de oportunizar formação docente com ensino de letramento literário e planejamentos de atividades que estimulem o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos dos alunos. Neste trabalho, encontra-se o relato de experiência de uma atividade chamada Literatura Viva, realizada pelos bolsistas do subprojeto no ano de 2014.

Metodologia

Para o desenvolvimento da atividade, os planejamentos se iniciaram na própria universidade, nos encontros semanais que o subprojeto realiza. Os bolsistas se reuniam para discutir qual atividade seria executada a fim de dar início ao programa na escola, e, como o subprojeto tem foco em Literatura, os integrantes tiveram que decidir se fariam com poemas, livro, conto, crônica e assim por diante. Logo, decidido que seria abordado o gênero conto, cabia aos bolsistas escolherem autor e obra. Para a atividade, foi escolhido o conto “O Gato Preto”, do autor estadunidense Edgar Allan Poe, com o propósito de levar aos alunos conhecimento acerca do gênero textual e literário, além de proporcionar contato com a escrita e estilística do autor. O trabalho é uma pesquisa qualitativa e de objetivo descritivo. As atividades foram realizadas com duas turmas a cada encontro, sendo que cada sessão teve duração de duas aulas (90 minutos). As sessões iniciavam com a leitura conjunta do texto escolhido, seguida pela discussão aberta deste. Os alunos foram convidados a opinar sobre o conto e os pontos que chamaram sua atenção. Logo após, os bolsistas fizeram breve apresentação do autor, utilizando a plataforma Prezi. Por fim, foi exibida uma adaptação cinematográfica do conto “O Coração Delator”. Nas sessões em que as atividades se encerravam antes do tempo previsto, foi separado um curta-metragem adaptado por uma produção nacional inspirada no conto

Resultados e Discussão

Com o início do programa na escola, os bolsistas estavam perante o desafio de colocar todo o estudo teórico, que até então tiveram, em prática. E com os primeiros encontros já puderam notar que a teoria auxiliou que estivessem preparados para transmitir seus conhecimentos e lidar com os alunos enquanto turma. E, nessas ocasiões, os bolsistas perceberam o interesse dos estudantes, que aumentava a cada atividade desenvolvida. Dentre todas, algumas obtiveram maior destaque devido aos resultados alcançados, como a que foi aqui descrita. A preparação teórica proporcionou aos bolsistas maior

compreensão e embasamento para desenvolver as futuras atividades, de modo que sempre procuravam proporcionar aos alunos atividades que, não somente fossem diferentes, mas que colaborassem com sua formação perante o mundo. O reflexo positivo destas colaborou para que os bolsistas ficassem empolgados com o programa e com seu trabalho. O que fez com que desenvolvessem atividades mais complexas para os alunos. A atividade produzida pelos bolsistas do subprojeto consistiu na realização da leitura dramatizada do conto “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe, com o uso de iluminação apropriada e efeitos sonoros como barulho de canivete, vidro quebrando, entre muitos outros sons que estavam presentes no conto e colaboravam para prender ainda mais a atenção dos alunos. Desta forma, utilizando esses recursos, os bolsistas procuram planejar conteúdos que ajudem tanto na interpretação textual, quanto no conhecimento de leituras, e promoveu maior participação dos estudantes, algo que ficou mais recorrente ao longo dos trabalhos realizados, pois, apesar de interessados desde o começo, nem todos queriam expor suas opiniões. Porém, ao longo dos encontros, os alunos se sentiam mais à vontade para argumentar, comparando e contrapondo excertos do conto sem que precisassem ser muito impelidos. Os alunos participaram ativamente dos momentos; colaborando quando deviam ouvir e mostrando suas opiniões quando solicitados. Em seguida era feito um diálogo e uma breve apresentação do escritor, pois, abordar os contos e a vida do autor aos alunos seria essencial para compreender tanto o estilo de escrita, quanto o surgimento do gênero romance policial. Desta forma, foi explicado sobre o autor e seu estilo de escrita, para que repensassem o conto, argumentando com suas opiniões e pontos de vista sobre a história. A preparação desta foi algo que precisou ser pensada muitas vezes, além de ensaios para que tudo ocorresse de acordo com o planejado. A “Literatura Viva” proporcionou aos bolsistas total satisfação, sendo muito bem vista pelos professores e coordenador.

Conclusão

Assim que chegavam à sala, os alunos se sentiam intrigados pela decoração da sala de aula e os recursos midiáticos que estavam sendo utilizados, o que os envolveu ainda mais. Com o encerramento, os bolsistas perceberam a evolução dos alunos diante das atividades desenvolvidas até aquele momento. Pois, os alunos não somente opinavam como, também, se apoiavam em excertos do conto lido para embasar seus argumentos. Sendo assim, com esta atividade, e outras realizadas, os bolsistas notaram a evolução dos alunos com relação ao interesse pela leitura, melhora na interpretação textual durante as atividades, e também com a prática da leitura. E a respeito dos bolsistas, o programa auxiliou tanto na formação docente, quanto na formação pessoal, sabendo utilizar a teoria na prática.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro & interação. 6ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

POE, Edgar Allan. Histórias extraordinárias. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1981. 430 p.

Práticas de Iniciação à Docência em Língua Portuguesa: leitura, escrita, interdisciplinaridade e ludicidade. Rio Grande do Sul: Unisinos. 2013.

NÓVOA, Antonio. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. 41 p.

YUNES, E. A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas. Rio de Janeiro: Antares, 1984, p. 53.

Fonte Financiadora

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

478

Oral

A literatura na escola

478 - FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E O PIBID PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

SELL, F. S. F., UNGLAUB, T. R. R.

fabiolafsell@gmail.com, taniaunglaub@gmail.com

Palavras-chave: Formação Inicial; Pibid; Pedagogia a Distância; Alfabetização, Letramento

Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar as ações desenvolvidas pelo subprojeto PIBID do curso de Pedagogia a distância do CEAD/UDESC, cuja temática "Alfabetização e Letramento" é desenvolvida de forma multidisciplinar, levando em conta o aprimoramento das habilidades de oralidade, leitura e escrita dos educandos envolvidos. As atividades vêm sendo desenvolvidas desde 2011, ocorrem em duas escolas públicas do munícipio de Laguna, E.E.B. Comendador Rocha e E.E.B. Jeônimo Coelho. Contam uma equipe de 1 coordenadora de área, 1 professora participante, 3 supervisoras e 16 bolsistas de iniciação à docência. As escolas envolvidas têm proposto atividades multidisciplinares voltadas ao trabalho com a alfabetização e o letramento relacionados a práticas sociais de uso da leitura, da escrita e da oralidade.

Metodologia

Por meio de múltiplas linguagens com ênfase na música e cultura da comunidade escolar, busca-se articular a teoria com a prática e a indissociabilidade entre a pesquisa, ensino e extensão nas experiências dos professores em formação e agentes envolvidos nas ações. A metodologia utilizada para a intervenção pedagógica dos acadêmicos seguiu os princípios da pesquisa ação preconizada por Thiollant (2011), na busca de soluções para os problemas relacionados à alfabetização e letramento, por meio da aproximação da cultura escolar.

Por tratar-se de um curso na modalidade a distância, distante da sede onde as coordenadoras do subprojeto estão lotadas, diferentes estratégias foram utilizadas para a interação e orientação com os alunos bolsistas de iniciação à docência e com as supervisoras das escolas, tais como uso de ambiente virtual de aprendizagem – moodle, diário de bordo, blog e encontros presenciais. Estudantes do curso de Pedagogia a distância da EaD, sob orientação de professoras doutoras que atuam como coordenadoras de área, bem como professoras supervisoras participantes do PIBID, possibilitaram a realização de boas práticas desenvolvendo atividades de alfabetização e letramento de múltiplas linguagens com alunos dos anos iniciais com ênfase na linguagem musical a fim de construir a identidade do patrimônio escolar como parte da cultura escolar.

Resultados e Discussão

Como parte das atividades desenvolvidas, trabalhou-se com a construção da memória musical, promovendo a troca de ideias e opiniões sobre as leituras apresentadas, exercitando no aluno um ato de leitura prazerosa, a aquisição de fluência na leitura das letras das músicas e também os registros de letras musicais. Nesse momento, foram observados aspectos referentes à organização textual (coerência e coesão), legibilidade e ortografia.

Foram organizados grupos de canto coral a fim de desenvolver a linguagem oral e a escrita, envolvendo obras de composição de músicos da comunidade escolar. Em todos os momentos, o uso das tecnologias foi bastante explorado, a partir de propostas de pesquisa nas redes sociais e internet, bem como com o incentivo à produção de comentários realizadas pelos estudantes no Blog que os pibidianos construíram. Todas essas atividades culminaram na apresentação do III Sarau Literário Musical, organizado pela E.E.B. Comendador Rocha, e que já faz parte da agenda de atividades da escola, pois o IV Sarau Literário Musical já está sendo organizado para ocorrer em 2016. Este evento tem contado com a participação das duas escolas envolvidas, da comunidade escolar e de artistas locais. A organização e execução do III Sarau Literário Musical na escola envolveu múltiplas práticas pedagógicas interdisciplinares que proporcionou a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão. Todas as atividades envolvendo a alfabetização e o letramento foram elaboradas e realizadas a partir da concepção de língua como interação, cuja ideia principal é pensar o aprendizado da língua em práticas sociais que envolvam a leitura, a escrita e a oralidade. Já na E.E.B. Jerônimo Coelho, o foco foi a organização da “Sala de Memórias Escola Jerônimo Coelho”, em comemoração ao centenário dessa instituição, em parceria com a Prefeitura Municipal de Laguna. Essa escola também participou do III Sarau Literário Musical. Essas duas ações têm por objetivo principal trabalhar a identidade da escola com atividades de alfabetização dentro da perspectiva dos múltiplos letramentos (ROJO, 2009), os quais incluem tanto os letramentos das culturas locais como os letramentos valorizados, institucionais, no sentido de trabalhar com estes mas também valorizar os letramentos locais ou vernaculares.

Como resultados, pode-se observar que o subprojeto PIBID “Alfabetização e letramento” no curso de Pedagogia a distância do CEAD/UDESC tem proporcionado a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, envolvendo graduandos, professores supervisores e professores coordenadores de área, permitindo a troca de experiências que implica um repensar da prática docente tendo como princípio a articulação essa indissociabilidade e a articulação entre a teoria e a prática para o desenvolvimento de boas práticas.

Conclusão

Como resultado, a troca de experiências beneficiou estudantes, professores supervisores, professores coordenadores de área e a comunidade escolar como um todo. Significou a oportunidade de repensar a prática docente, envolvendo nesse processo a Instituição como um todo e, consequentemente, a educação brasileira. Além disso, destaca-se que dois terços dos alunos que participaram do subprojeto PIBID.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 7219 de 24 de junho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. (Acessado em: 20/09/2015)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GÓMEZ, Silvane Guimarães Silva. Evolução Histórica da EAD 2. E-Tec Brasil – Tópicos em Educação a Distância, 1997

MOITA, Filomena Maria Garcia da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cesar Bezerra. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. Rev Bras Educ, v 14. n 41, p. 269-280, 2009.

NÓVOA, Antônio. Vida de Professores. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 2007.

ROJO, Roxane. Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 17 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

THOMPSON, E.P. A Miséria da Teoria. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E.P.. A Voz do Passado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

Fonte Financiadora

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

520

Oral

A literatura na escola

520 - LITERATURA E PINTURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BRASIL E PORTUGAL: ESTUDO DE AMOSTRAGEM APÓS AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES

FRITZEN, C.

celdon@hotmail.com

Palavras-chave: Educação Literária; Livro Didático; Literatura e Artes Plásticas

Introdução

Nas diretrizes curriculares de Brasil e Portugal é possível observar a referência ao uso do diálogo da literatura como estratégia teórico-metodológica para a educação literária e também estética. Em Portugal, a ênfase se tornou menos declarada nos Programas e Metas do Ensino Básico e Secundário recentemente sancionados, mas é reconhecível no Programa de Português do Ensino Básico de 2009, proposta que resgatou naquele País a importância da literatura na aprendizagem da Língua e que neste aspecto se tornou base para os programas vigentes. No Brasil, embora inexistente nos PCN do Ensino Fundamental do 3º. E 4º. ciclos, a inter-relação da literatura com outras artes é mencionada no PCNEM (2000), e de modo mais consequente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006).

Metodologia

Diante dessa constatação, e delimitando aqui o objeto apenas na relação entre literatura e pintura, o que se propõe é, a partir do entendimento dos modos pelos quais esse diálogo pode se tornar produtivo na educação literária, se é possível localizar seu uso em propostas dos livros didáticos de Brasil e Portugal. Para isso se recorreu a uma amostragem da produção mais recente do gênero, relativa ao Ensino Médio, de Brasil e Portugal. Para interrogar esse objeto, o que se propõe, a partir do entendimento dos modos pelos quais esse diálogo pode se tornar produtivo na educação literária, é localizar seu uso em propostas dos livros didáticos de Brasil e Portugal. No caso que nos interessa, como seria o uso apropriado da pintura na formação de leitores de literatura? Quando essa relação é propositiva? As observações de manuais didáticos do ensino secundário para localizar exemplos dessa relação e avaliar sua potencialidade na educação literária e estética foi o recurso utilizado para, numa amostragem e não de modo exaustivo, oferecer subsídios para essa discussão. Desse modo, em relação aos manuais portugueses eles se limitaram a observação de coleções que estavam disponíveis à consulta na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra. No Brasil, eles se limitarão aos disponíveis nas bibliotecas da UFSC, pois a pesquisa encontra-se em fase de execução.

Resultados e Discussão

Bernardes & Mateus (2011, p 102). dão diversas justificativas para o uso das relações interartes como dispositivo pedagógico. Pensando suas indicações no campo especifico da relação literatura e pintura, estão lá, entre outras: a possibilidade desta clarificar aquela em relação a categorias comuns (por exemplo, a alegoria, o impressionismo etc), tornando a compreensão menos teórica e mais plástica; proporcionar uma contextualização mais abrangente de determinadas constantes ideológicas e estéticas que se manifestam simultaneamente na literatura e pintura (por exemplo, o

Renascimento, o Modernismo); ilustrar a presença de elementos contextuais na gênese do texto e sua influência maior ou menor sobre ele; oportunizar que a educação literária seja o móbil de um horizonte formativo maior, a educação estética; oferecer compreensões do texto literário a partir de perspectivas de leitura iluminadas por "múltiplos e complexos cruzamentos" (...), como sejam a adaptação, a tradução, a reescrita e a paródia, etc. (Ulisses no poema homérico e no quadro "Ulisses e a as Sereias", de Waterhouse, por exemplo). Nos manuais consultados na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, as propostas de diálogo entre essas artes existem, e existem quanto mais os manuais se tornam contemporâneos. Há muito ainda, é claro, do mero uso da pintura ou de pormenor dela para ilustrar textos literários, mas sem proposta de diálogo e, às vezes, sequer de relação significativa. Todavia, a avaliação que faço segue a mesma percepção de Bernardes & Mateus de que "os manuais já sugerem tarefas de leitura em que a interpretação do texto e a observação das reproduções de obras de arte que o acompanham se articulam e completam na construção dos sentidos e na perspetivação dos enquadramentos estéticos em que os mesmos se situam e se justificam (2011, p.105). Exemplos existem em que a reprodução iconográfica de pinturas é utilizada como recurso para enriquecer a leitura do texto literário oferecendo-se como uma linguagem que tematiza mesmos objetos, mas evidentemente com suas diferenças constitutivas, o que se oferece também como oportunidade para que o estudante conheça os signos e gramática pictórica (cor, profundidade, traço, pincelada etc.). Casos também em que o texto literário é usado como recurso para aguçar a curiosidade estética também são vistos, com propostas que mostram como preocupações estéticas e ideológicas fizeram e fazem parte do mesmo horizonte dessas linguagens artísticas e procuram expressão a partir de suas especificidades. Assim, pintura da Renascença e Camões, Fernando Pessoa e pintura futurista se puseram em mútuo esclarecimento em manuais portugueses consultados, por exemplo.

Conclusão

A pesquisa que está em fase de execução e que agora abordará uma amostragem dos livros didáticos brasileiros permite fazer algumas conclusões em relação a Portugal. Ali, é possível dizer que o movimento desencadeado por pesquisadores, escolas e instituições interessadas resgatou a importância da educação literária na formação. Isso se vê nos novos documentos que balizam suas orientações curriculares. A ideia também de buscar novas estratégias metodológicas fez com que a literatura como experiência de formação estética também fosse considerada e isso se fez reconhecer, apesar também do fator inércia, na maior frequência e qualificação de propostas de diálogo entre pintura e literatura nos manuais portugueses. Resta verificar se as orientações curriculares brasileiras de mesmo sentido se apresentam já refletidas nos nossos livros didáticos.

Referências Bibliográficas

BERNARDES José Augusto; MATEUS, Rui Afonso. Literatura e Ensino do Português. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2011.

Fonte Financiadora

CAPES, bolsa de pós-doutorado sênior.

526

Painel

A literatura na escola

526 - A CRIANÇA, O PODER E O CASTIGO: A PEDAGOGIA PUNITIVA NA OBRA MEMÓRIAS DE UM SARGENTO DE MILÍCIAS

PLACIDO, J. W.

juplacido@hotmail.com

Palavras-chave: Escola; Disciplina; Poder; Castigo; Representação Literária

Introdução

O presente trabalho se propõe a analisar a questão do poder e do castigo direcionados à criança dentro da escola na obra de Manuel Antônio de Almeida. O enredo de Memória de um Sargento de Milícias situa-se em uma época em que o poder podia ser visto em todas as relações, em que o castigo era a forma mais severa e por vezes mais desumana de controlar as crianças. Como cenário está a escola, que não apresenta nenhuma característica democrática e permanecia completamente enlaçada às correntes do domínio absoluto herdado dos colonizadores portugueses. A trajetória do protagonista é marcada por constantes castigos, e sua experiência de formação é bastante difícil e conflituosa. Ao sair da escola, uma única certeza: “Não é preciso apanhar para aprender”.

Metodologia

A metodologia do trabalho consistiu na leitura da obra Memória de um Sargento de Milícias, de Manuel Antônio de Almeida. Depois, o livro analisado. Alguns conceitos foram destacados: a representação da escola na obra, o lugar da família e da criança, bem como o papel da mulher. As análise foram amparadas por fundamentação teórica nos autores: Antônio Cândido, Michel Foucault e Philippe Ariès, o que nos permitiu uma visão crítica e diferenciada da literatura romântico brasileira, levando em conta os elementos sociais e históricos.

Ao final do estudo, deparei-me com diversas anotações sobre poder, castigo, criança e escola, fato que me instigou a escrever sobre o assunto. Entretanto, fazia-se necessário estudar alguns aspectos para poder relacioná-los à obra: como funcionava a educação para os pequenos? Quem era considerado criança? Por que castigar? Quem castigava? As respostas a essas indagações eram constituídas ao longo das leituras. Dessa forma, tornou-se evidente a presença da pedagogia punitiva na obra Memórias de um Sargento de Milícias, que representa a escola como cenário de toda prática repressiva, pois esse era o padrão instituído na educação escolar na época. Há portanto um tom crítico na obra, que margeia o campo da denúncia. Tomando como ponto de partida a obra, o texto analisa a questão do poder representado pelo papel do professor como autoridade soberana e inquestionável e os castigos praticados como métodos disciplinadores e punitivos, tudo isso em meio ao abandono infantil e à desintegração familiar.

Resultados e Discussão

Em Memórias de um Sargento de Milícias, as cenas que representam o poder no ambiente escolar se passam na casa do professor, e não em um espaço construído exclusivamente para a educação, considerando a realidade educacional brasileira na primeira metade do século XIX.

No romance, da mesma forma em que a escola em questão é comparada a uma prisão, os alunos podem ser vistos como aprisionados, pois estão condicionados ao processo

disciplinador do professor. O livro traz a descrição da escola da época, a instituição que insistia na importância do castigo e do uso da palmatória como forma de controle e aprendizado.

A primeira noção sobre educação perceptível na obra é a da crueldade, considerando a possibilidade de que, caso existisse algum equívoco por parte de um dos seus alunos, o professor estaria pronto para aplicar o castigo na dimensão de um antídoto. Os alunos eram punidos de acordo com um sistema de regras dentro do qual se organizava a vida escolar na época.

Nesse aspecto, o erro era constantemente a causa de reprovação e castigo, a culpa e o medo promoviam a limitação e a aversão à escola e ao professor, o que caracteriza uma rigidez exagerada e um controle extrapolado sobre as crianças, contribuindo para que a relação entre professor e aluno fosse de confronto e de repúdio. A figura do professor era representada de forma a causar desinteresse e era constantemente visto como inimigo, e era dessa forma que o professor exercia sua autoridade em sala de aula. Suas características eram associadas à inflexibilidade, à soberba, ao sadismo e muitas vezes a atitudes ameaçadoras e violentas, que eram empregadas repetidas vezes, garantindo o medo e a vergonha dos alunos. Esse tipo de comportamento contribuía para um ambiente desgastado, sem a devida valorização do estudo e consequentemente sem aprendizado.

A preocupação com a eficácia do ensino e da aprendizagem não era perceptível nas atitudes do educador, de acordo com o romance. A reflexão sobre os valores morais e éticos não ocupava lugar nos ensinamentos da escola, a pedagogia se justificava pela vigilância e pela supervisão dos alunos. Assim, Leonardinho, o menino briguento e levado, passava seu tempo na escola, aonde ia por obrigação imposta pelo padrinho. Apanhava inúmeras vezes pelos mais variados motivos e não demonstrava tristeza ou sentimento semelhante, mas sim indiferença ao professor e à escola. Frequentou o ambiente escolar por dois anos, sem progredir intelectualmente ou moralmente. O resultado mais expressivo do tempo em que passou na escola foi a habilidade que desenvolveu para esquivar-se dos castigos aplicados pelo professor: a malandragem.

Conclusão

A escola, que apresentava sua origem nas heranças jesuítas, não “deu conta” de corrigir a criança travessa: Leonardinho, protagonista de Memórias de um Sargento de Milícias, que usava toda sua inteligência para praticar traquinagens e se desvencilhar das punições que lhe eram impostas. Dessa forma, os “bolos” que levou ao longo do tempo na escola que frequentou não tiveram em nenhum momento o efeito almejado.

O fato era que, quanto mais se castigava, mais se perdia o controle; a escola era a grande máquina de vigilância e o professor era o responsável pelos castigos que humilhavam as crianças. Leonardinho saiu da escola lendo muito mal e escrevendo ainda pior, consequência da pedagogia punitiva e ditadora, na qual as crianças eram completamente ignoradas pelo sistema.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Manuel Antônio de, Memórias de um sargento de milícias. São Paulo: Ática, Série Bom Livro, 1991.

ÀRIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da Modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes. 3ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____.Vigiar e punir. Nascimento da Prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 23a Ed. Vozes - RJ, 2000.

PRIORE, M. D. O Cotidiano da Criança Livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: História das crianças no Brasil. Mary Del Priore (Org.). 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 84-106.

SANTOS, H. Crianças espancadas. Campinas: Papirus, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.) Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

539

Oral

A literatura na escola

539 - MONTEIRO LOBATO E A LITERATURA NA ESCOLA

SANTOS, C., GALIAZZI, E., CAMERINI, N. C.

claudecir.santos@uffs.edu.br, profestelamaris@gmail.com, neilacamerini@hotmail.com

Palavras-chave: Monteiro Lobato; Literatura Infantil; Livro Didático

Introdução

Embora tenha virado lugar-comum falar da importância da leitura na constituição cultural dos sujeitos contemporâneos, sensibilizar as crianças quanto a importância da leitura continua sendo um dos maiores desafios enfrentados por pais, professores e demais profissionais que se se preocupam e se envolvem com o processo educacional das novas gerações.

Diante dessa realidade, o presente estudo visa refletir sobre as implicâncias das obras de Monteiro Lobato e as formas pelas quais os profissionais da educação delas se utilizam, via livro didático, para explorar e aflorar, através da leitura, o imaginário e a criatividade das crianças com idade entre nove e dez anos, inseridas nos quartos e quintos anos do ensino fundamental, anos iniciais.

Metodologia

O estudo tem a seguinte configuração metodológica: inicialmente, apresenta algumas informações sobre a vida de Monteiro Lobato, sobre sua literatura e seu desejo de “escrever para crianças”, que inaugurou um novo momento histórico no Brasil. Novo, porque antes de Lobato, esse “jeito de escrever para crianças” se aproximava muito da literatura europeia, nem sempre condizente com a realidade das crianças brasileiras, realidade esta que pouco oportunizava o acesso aos mecanismos educacionais por parte da grande maioria do povo brasileiro. A seguir, a partir de uma busca nos livros didáticos dos anos iniciais, o estudo revela como se apresenta a literatura Lobatiana nestes exemplares, que configuração os textos lobatianos apresentam, sob que olhar eles estão sendo trazidos aos nossos leitores e as adaptações da sua obra, em especial, as que aparecem nos textos presentes nos livros didáticos em análise. Por se tratar de uma literatura vasta e consideravelmente longa, optamos por analisar os livros dos quartos e quintos anos do ensino fundamental anos iniciais, disponibilizados pelo MEC, a toda rede pública de ensino. Esta análise se pautará em alguns critérios, entre eles a diversidade dos textos, a importância que eles tem no contexto do livro em questão, a relevância dos aspectos relacionados as atividades de leitura e compreensão da literatura lobatiana, direcionada nestes exemplares didáticos. Posteriormente, percorreremos os passos de análise dos dados, sua interpretação e sua relação com o momento histórico educacional e de como estes textos influenciam no fazer pedagógico do professor.

Resultados e Discussão

Após as leituras sobre Lobato e sua obra que caracterizaram um forte marco na literatura brasileira, até o presente momento, foi possível perceber que Lobato “foi feliz” ao permitir que sua ideia inicial de escrever para adultos fosse substituída pela vontade de escrever para crianças. Vontade essa registrada em diferentes falas em que Lobato expressa o mais puro desejo de escrever para crianças, especialmente em uma época em que o Brasil passava por diversas mudanças de ordem social, política e econômica. Em

decorrência disso, surgem significativas mudanças educacionais que abrem espaço para novas ideias e novos desafios aos educadores.

O entusiasmo com as obras de Monteiro Lobato impulsionou nossas buscas por histórias infantis presentes nos livros didáticos e as formas com que são narradas. Aqui, justifica-se o foco de nossa análise, que pretende se estender em uma pesquisa maior sobre a Literatura infantil e a narração que está em curso.

Para este momento do estudo, o interesse pelos livros didáticos do 4º (quarto) e 5º (quinto) anos dos anos iniciais do ensino fundamental, se justifica no fato dos estudantes desses níveis já "apresentarem domínio" da língua escrita e, portanto, conseguirem estabelecer relações entre tais leituras. Para início de nossa análise, consideramos alguns exemplares de Língua Portuguesa, anos iniciais do ensino fundamental, cuja análise será divulgada ao final da pesquisa.

Estes exemplares encontram-se disponíveis nas escolas, visto a totalidade de abrangência de sua distribuição, além disso, podem ser consultados através das resenhas disponibilizadas na página do PNLD do Ministério da Educação. Justificamos também a escolha dos anos de edição destes livros, considerando parte do período de implantação do ensino de 9 (nove) anos nas escolas de todo o Brasil, através da LDB nº 9.394/1996, em seu Art. 32, que estabelece: "O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]", o que caracteriza um marco histórico educacional*. ∗

Estes são alguns dos resultados já alcançados. Sobre isso, conforme já foi ressaltado, vale lembrar que, até o presente momento, o estudo atingiu apenas algumas das suas etapas. Entretanto, é do resultado dessas etapas que surgirão os fundamentos para a continuidade da pesquisa. Eis a razão de se aproveitar momentos importantes, como é o caso do presente evento, para socializar os estudos em andamento.

∗ Lei Nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006

Conclusão

Como a pesquisa está em fase de desenvolvimento e muitas atividades ainda não foram realizadas, ainda são poucas as conclusões a serem apresentadas. Entretanto, com relação aos exemplares didáticos, embora estejam disponíveis em todas as escolas da rede estadual de ensino de Chapecó/SC, local onde a pesquisa está sendo realizada, o que verificamos até agora, é que a presença das obras de Monteiro Lobato nestes livros é muito restrita e, na maioria das vezes, o autor não é citado. Os livros que trazem sua literatura focam mais em atividades de repetição do tipo pergunta e resposta, do que das histórias por ele criadas. Conheceremos suas obras mais de perto, assim como o seu alcance literário, na medida em que avançarmos na pesquisa.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, DF, 06 Fev. 2006.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infanto/juvenil. São Paulo: Ática, 1991.

KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (Orgs.). Infância e educação infantil. Campinas: Papirus, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Àtica, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Plano Nacional do Livro Didático. 2016, Brasil. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico

Fonte Financiadora

UNIEDU/FUMDES

OBS: Apenas a mestranda Estelamaris Galiazzi é bolsista deste Programa sob Protocólo de Número 7280.

621

Oral

A literatura na escola

621 - SIMÕES LOPES NETO E A GAUCHESCA UNIVERSAL

FREITAS, C. B. F., SILVA, Â. M. G. S.

cibelifreitas@yahoo.com.br, angten@bol.com.br

Palavras-chave: Simões Lopes Neto; Contos; Letramento Literário; Ensino

Introdução

Este estudo tem como objetivo apresentar uma proposta de leitura da obra Contos Gauchescos, do escritor gaúcho de Simões Lopes Neto, a partir da perspectiva do letramento literário. A obra reúne dezenove contos que tem como cenário o pampa gaúcho. Neles, o leitor se defrontará com personagens que apresentam conflitos que tratam de questões verossímeis à vida cotidiana, tais como: a inveja, a cobiça, o medo, a desilusão, a vingança, a ira, entre outros. Esses sentimentos, presentes na maior parte dos Contos Gauchescos, evidenciam que a obra, de caráter regional, passa por questões que podem ser vistas como universais, uma vez que são comuns a todos os homens.

Metodologia

Para atendermos ao objetivo proposto, foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica para fundamentarmos teoricamente o estudo. Este tipo de pesquisa, conforme esclarecem Fonseca (2002) e Gil (2010), é feita com base em livros, artigos científicos, teses, dissertações, periódicos, com vistas a recolher conhecimentos prévios sobre o tema ou problema a respeito do qual se busca resposta.

Sendo assim, em um primeiro momento, foi realizada a leitura integral da obra Contos gauchescos, de Simões Lopes Neto. A obra, publicada no ano de 1912, possui dezenove contos que tratam de “causos” ocorridos no interior do Rio Grande do Sul.

Num segundo momento, foram selecionados os contos que mais se adequavam à proposta do trabalho, cujo critério de escolha foi pautado em textos que tratam de temáticas universais, como a inveja, a cobiça, o medo, a desilusão, a vingança e a ira.

Na sequência, realizou-se a leitura do texto Letramento Literário, de Rildo Cosson, tendo em vista que o objetivo do trabalho foi pensar o desenvolvimento de atividades de leitura de textos literários.

Em seguida, outras obras ligadas à teoria da literatura, como, por exemplo, Simões Lopes Neto: Regionalismo e Literatura, de Flávio Loureiro Chaves; Nacionalismo literário e crítica romântica, e Regionalismo e literatura no Rio Grande do Sul, de autoria de Maria Eunice Moreira, foram lidas com a finalidade de analisar os textos elencados.

Resultados e Discussão

Os contos se caracterizam pelo discurso narrativo pela finalidade de “contar histórias”, que podem ser representativos de uma nação ou região, demonstrando as características sociais, históricas, filosóficas e/ou psicológicas, às quais a ficção produz efeitos que vão do real ao imaginário, tal qual acontece com a literatura de um modo geral.

Partindo-se dessa perspectiva, o romantismo brasileiro buscou elementos que mostrassem tais particularidades. Após a independência do país, cresceu a ideia de formar uma literatura independente, nacional. Segundo Moreira (1991, p. 220), ”ser

original é ser nacional; este critério diferencia uma nação da outra". Com isso, na busca de uma cultura diferenciada, influenciada principalmente pelas ideias locais, constitui-se o romantismo brasileiro.

Mais tarde, com as influências do movimento realista, surgem novas tendências culturais. A literatura regional, existente anteriormente, incorpora um novo modelo baseado na objetividade e na observação da realidade brasileira. Dessa forma, a ficção romântica dá lugar ao que se convenciona chamar de regionalismo.

O surgimento da literatura regionalista, no Brasil, é marcado pelo desenvolvimento urbano, uma vez que a população migra do campo para a cidade, tornando a população predominantemente urbana. Temendo que os tipos rurais desaparecessem, os escritores regionalistas têm como preocupação a descrição do ambiente, que expressa a cor local, bem como a retratação do tipo, do herói regional, e de seus hábitos que enfatizam a particularidade de um povo. O homem torna-se, enfim, produto do meio em que vive.

Como um dos grandes representantes desse período, podemos destacar João Simões Lopes Neto. O autor escreveu muitas peças teatrais e publicou, em 1912, Contos Gauchescos, sua obra mais representativa. Contos Gauchescos reúne dezenove contos, e tem como pano de fundo o cenário do pampa gaúcho. Uma das peculiaridades na obra de Simões Lopes é a maneira de narrar. Ao contrário de muitos autores tradicionais de contos, que pressupõem a ausência de um narrador, seus contos são narrados em primeira pessoa do singular, através da voz de Blau Nunes, em forma de casos, o que confere mais veracidade à obra:

Contos Gauchescos é uma obra que pode ser considerada regionalista, tanto em relação às características, quanto em relação à temática, composta por tipos regionais, costumes e linguagens determinantes do espaço em questão. Há, nessas narrativas, uma preocupação com a verossimilhança na abordagem do cenário sulino.

O homem idealizado nos contos é o gaúcho, sempre representado como a "raça forte", moreno, macho, valente, em oposição ao homem comum, branco, ruivo, olhos azuis, covarde.

A temática dos contos simonianos circunscreve o tempo passado, no qual são retratados os conflitos e as revoluções ideológicas e sociais, que fazem parte da história real do Rio Grande do Sul.

Dessa forma, ao ler os Contos Gauchescos, o leitor se defrontará com conflitos que espelham a alma humana. Nesse sentido, a literatura de Simões Lopes Neto torna-se capaz de atingir o universal, ainda que retrate personagens e situações regionais. Pensar o trabalho com essa obra em sala de aula, com base na proposta apresentada, possibilita ao aluno ir além da simples decodificação, estabelecendo um diálogo entre ele e o autor, tecendo relações entre a obra e o meio, com vistas a ampliar sua bagagem cultural.

Dessa forma, ao ler os Contos Gauchescos, o leitor se defrontará com conflitos que espelham a alma humana. Nesse sentido, a literatura de Simões Lopes Neto torna-se capaz de atingir o universal, ainda que retrate personagens e situações regionais. Pensar o trabalho com essa obra em sala de aula, com base na proposta apresentada, possibilita ao aluno ir além da simples decodificação, estabelecendo um diálogo entre ele e o autor, tecendo relações entre a obra e o meio, com vistas a ampliar sua bagagem cultural.

Conclusão

Os Contos gauchescos, obra que trata de questão de cunho regional, caracteriza-se pelo discurso narrativo, e de um modo geral, pelo fato de "contar histórias". Os personagens, embora estejam em um espaço característico, evidenciam sentimentos e emoções que podem ser considerados universais, ou seja, independem do local.

A partir das ideias esboçadas neste trabalho, verifica-se a importância do professor planejar as atividades de leitura em sala de aula, de modo a suscitar discussões, a fim de que a literatura seja vista de forma ampla. Nesse sentido, o professor precisa ser leitor e refletir sobre a metodologia do ensino de literatura, com estratégias para o desenvolvimento de suas aulas, e não apenas pautá-las em características de períodos literários, sem sentido. Literatura e ensino devem andar juntas.

Referências Bibliográficas

CHAVES, Flávio Loureiro. Simões Lopes Neto: Regionalismo e Literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

FONSECA, J. J. S. Metodologia de pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

MARTINS, Cyro. A entrevista. Porto Alegre: Sulina, 1968.

MOREIRA, Maria Eunice. Nacionalismo literário e crítica romântica. Porto Alegre: IEL, 1991.

_____. Regionalismo e literatura no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: EST/ICP, 1982.

NETO, Simões Lopes. Contos gauchescos e lendas do sul. Porto Alegre: L&PM;, 1999.

NETO, Simões Lopes. Contos gauchescos: introdução, comentários, notas, vocabulário e estabelecimento do texto por Aldyr Garcia Schlee. Porto Alegre: Leitura XXI, 2000.

ROSA, Guimarães. Primeiras estórias. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1968.

Site utilizado: < http://www.youtube.com/watch?v=wtaZflJr_rk >. Acesso em: 08 mai. 2009.

ARQUEOLOGIA E GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO

35

Oral

Arqueologia e Gestão Integrada do Território

35 - CATÁLOGO DE VASILHAS ARQUEOLÓGICAS GUARANIS DEPOSITADAS EM ACERVO

SOARES, A. L. R., KLAMT, S. C.

alrsoaressan@gmail.com, sergiocelioklamt@gmail.com

Palavras-chave: Arqueologia; Cerâmica; Guarani

Introdução

Esta comunicação pretende apresentar os resultados obtidos até o momento na confecção de um catálogo de vasilhas arqueológicas Guaranis depositadas em acervos de museus ou instituições de pesquisa no Estado do Rio Grande do Sul ou instituições nos estados e países vizinhos. Tem como objetivo apresentar o conjunto de vasilhames inteiros ou parcialmente intactos nos quais é possível reconstruir a forma completa ou quase completa. Com este catálogo pretendemos dar uma contribuição aos estudos sobre cultura material Guarani, em específico a cerâmica, além de oportunizar aos pesquisadores os dados primários sobre as vasilhas, como as medidas das mesmas, pinturas, formas, entre outros atributos, que permitirão observar as relações funcionais das mesmas.

Metodologia

Este trabalho foi desenvolvido através da visita sistemática às instituições no Estado do Rio Grande do Sul com acervos de vasilhas arqueológicas notadamente reconhecidas como pertencentes a Tradição Tupiguarani, mais especificamente, subtradição Guarani, ou ainda, confeccionadas pelos antepassados dos índios Guaranis atuais. Neste sentido, as vasilhas foram fotografadas, medidas em sua altura, diâmetro de boca, cinturas, altura das cinturas em relação a boca, bem como decorações ou formas de confecção. Ainda, além das medidas, buscamos localizar os locais de origem das vasilhas em seus dados mais precisos, desde o sítio arqueológico até o pesquisador. Destarte, a maioria das vasilhas são oriundas de escavações assistemáticas ou doações, de forma que podemos afirmar ao menos o município de origem, buscando assim estabelecer as ocorrências das vasilhas em caráter regional ou estadual. Ainda, através das medições realizadas nas vasilhas observamos a continuidade das formas clássicas das vasilhas, mesmo geograficamente muito distantes, bem como a existência de diversas formas que poderiam ser consideradas exóticas dentro do universo cerâmico Guarani. Através de uma abordagem contínua e padronizada, observamos a existência de características comuns as categorias funcionais, bem como conjuntos de vasilhas com categorias invertidas, assim como a presença de miniaturas em que devem ser repensadas a sua função dentro do conjunto cerâmico.

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos através da construção deste catálogo nos permitem afirmar que existe uma continuidade e similaridade entre as formas das vasilhas cerâmicas arqueológicas pertencentes a subtradição Guarani. Além da continuidade das formas, tratamentos de superfície e decoração, também percebemos que as variações devem ser melhor estudadas a fim de se obter novos dados relativos ao universo das tralhas domésticas indígenas no período pré-histórico. Se por um lado a semelhança entre as

vasilhas é notável, mesmo distantes geograficamente mais de um mil quilômetros, por outro lado inicia-se o momento de observar outros elementos que podem estar presentes nas construção destas vasilhas, como decoração, motivos de pintura, bem como as vasilhas que fogem ao padrão como elemento diagnóstico da arqueologia guarani. A construção do catálogo, que não visa um registro fotográfico artístico da cerâmica Guarani, busca outrossim reunir dados que são de conhecimento comum no que tange a arqueologia dos grupos indígenas, a saber, a continuidade e manutenção das formas e pinturas das vasilhas cerâmicas, independente do tempo e do espaço. Porém, a discussão proposta pelo catálogo é disponibilizar em fonte única a reunião de várias coleções espalhadas pelos estados do sul do Brasil e bacia platina, a começar pelo estado do Rio Grande do Sul, que provavelmente detenha o maior acervo de vasilhas preservadas. Assim, o catálogo reúne as coleções, orientando o pesquisador sobre os locais de obtenção das coleções e abrindo a possibilidade de novas pesquisas em relação a cerâmica e a arqueologia dos índios Guarani, que atualmente não produzem mais as vasilhas.Por fim, o catálogo deverá ser publicado em várias etapas, uma vez que as coleções até o momento estudadas referem-se a coleções nos museus do RS, Santa Catarina e Argentina. A análise destas coleções , neste momento, visam apresentar aos pesquisadores da arqueologia guarani um conjunto de artefatos reunidos para estudos a posteriori. Outras pesquisas sobre as arqueólogos do passado, as formas de coleta de acervo, o tratamento dado as coleções e o critério de seleção para coleta não serão discutidos aqui. Embora saibamos dos avanços da arqueologia, a crítica as formas de trabalho do passado devem nortear as discussões sobre acervos e curadoria arqueológica. As coleções existem e em muitos casos estão abandonadas nos museus, dado a limitação de informações disponíveis. Este catálogo busca dar novo sentido a estes acervos ao mesmo tempo que impulsionar a retomada sobre os estudos de cerâmica Guarani. Caberá aos pesquisadores os cruzamentos dos dados e análises que estes acervos ainda podem nos propiciar.

Conclusão

As conclusões obtidas pela construção do catálogo são várias, mas certamente a reunião dos dados primários para análise dos pesquisadores já é, sem dúvida, a principal e primeira conclusão. Embora os pesquisadores insistam na continuidade da cerâmica arqueológica Guarani, talvez seja a primeira vez que estão sendo reunidos os acervos de vários museus do estado em um único catálogo para estudo das coleções. Outra conclusão que dever ser apresentada é que, se por um lado o conjunto arqueológico de vasilhas refere-se a uma unidade cultural ao qual denominamos Arqueologia Guarani, por outro devemos tratar a questão das peças exóticas como objetos com importante significado dentro de um universo marcado pela continuidade e semelhança. Ademais, o estudo destas coleções resgata a importância dos acervos em questão.

Referências Bibliográficas

BROCHADO, J.P. An Ecological Model of the Spread of Pottery and Agriculture Into Eastern South America. Urbana-Champaign, University of Illinois at Urbana-Champaign. PhD Tesis. 1984.

BROCHADO, J.P.; MONTICELLI, G.; & NEUMANN, E. Analogia Etnográfica na reconstrução gráfica das Vasilhas Guarani Arqueológicas. Veritas, Porto Alegre, v.35, n.140, dezembro, pgs. 727-743.

BROCHADO, J.P; LASALVIA, F. Cerâmica Guarani. Posenato Editora, Porto Alegre, 1988.

MELIÀ, B. El Guarani Conquistado y Reducido.Ensayos de Etnohistória. Asunción , CEADUC, 1986.

MELIÀ, B.; GRÜNBERG, G.; GRÜNBERG,F. Los Pai-Tavyterã Etnografia Guarani del Paraguay Contemporáneo. Suplemento Antropológico, vol. XI, nº 1-2.(16):151-295. Asunción, 1976.

MELIÀ, B.; SAUL, M.; et MURARO, V. O Guarani. Uma bibliografia Etnológica. Santo Angelo, Fundação Nacional Pró-Memória/FUNDAMES, 1987.

MÉTRAUX, A. O indio Guarani. Traduzido por Dante de Laytano. Revista do Museu Júlio de Castilhos e Arquivo Histórico RGS. nº 9: 35-78, Porto Alegre, Oficinas Gráficas da Imprensa Oficial, 1958.

MONTOYA, A. R. Arte Bocabulario, Tesoro y Catecismo de la Lengva Gvarani, publicado sin alteración alguna por Julio Platzmann. 4 Tomos. Leipzig. B.G. Teubner. (edição fac-similar a de 1639-49). 1876.

NOELLI, F. Sem Tekohá não há Tekó. (Em Busca de um Modelo Etnoarqueologico da Aldeia e da Subsistência Guarani e sua Aplicação a uma Área de Domínio no Delta do Jacuí-RS). PUCRS, Dissertação de Mestrado, 1993.

SCHAAN, D. P. A Linguagem Iconográfica da Cerâmica Marajoara. PUCRS, Porto Alegre, Dissertação de Mestrado, 1996.

SCHMITZ, P. I. Paradeiros Guaranis em Osório (Rio Grande do Sul), Pesquisas, IAP, p.113-143, 1958.

SCHMITZ, P.I.; ARTUSI, L.; JACOBUS, A. L.; GAZANEO, M.; ROGGE, J. H.; MARTIN, H. E.; BAUMHARDT, G. Uma aldeia Tupiguarani. Projeto Candelária, RS. Documentos 4, IAP, 1990.

SOARES, A.L.R. Organização Sócio-Política Guarani: Aportes para a Investigação Arqueológica. PUCRS, Porto Alegre, Dissertação de Mestrado, 1996.

SOARES, A.L.R. Guarani: Organização Social e Arqueologia.Porto Alegre, EDIPUCRS, Série Arqueologia nº 4, 1997.

TOCCHETTO, F. B. Possibilidades de interpretação do conteúdo simbólico da arte gráfica Guarani. Relatório final apresentado a FAPERGS, Bolsa Recém-Mestre. 1993.

TOCCHETTO, F. B. Possibilidades de interpretação do conteúdo simbólico da arte gráfica Guarani. Estudos Ibero-Americanos, PUCRS, v. XXII, n.1, p.27-45, junho de 1996.

101

Oral

Arqueologia e Gestão Integrada do Território

101 - A GEOPOLÍTICA DO CONTESTADO: GESTÃO TERRITORIAL, HEGEMONIA, ABUSOS E PODER NO SUL DO BRASIL

MATIAS, C. P. P.

carlos.matias@ifsc.edu.br

Palavras-chave: Contestado; Geopolítica; Gestão; Território; Poder

Introdução

A Guerra do Contestado já provocou e ainda provoca debates, “mal estar”, curiosidade, desprezo..., e muita pesquisa, que vão desde a narrativa da guerra às reflexões sobre suas causas, consequências, motivos e desmotivos. Esta pesquisa buscou pensar a guerra do contestado na perspectiva do território do conflito dialogando com a geopolítica e gestão do território. O debate com a Geopolítica é relevante, posto que a região contestada não se refere somente a região territorial onde aconteceu o conflito chamado de Guerra do Contestado ou Campanha do Contestado. Nilson Thomé, D. J. Valente e P. R. Derengoski já alertaram para o fato. No dialogo com a geopolítica. Esperamos contribuir com o debate.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica. Este trabalho iniciou-se com a escolha das obras que foram analisadas, usando-se como critério: acesso as obras, das mais antigas até as atuais e diversidade de abordagens. As obras foram encontradas na biblioteca do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC- Campus – Caçador; no Museu do Contestado – Caçador, uma tese de doutorado defendida em Portugal na Universidade Trás-os-montes e Alto Doutro – UTAD – Portugal em 2011, sobre o tema (em pdf), e outros comprados em Caçador, Lages, Chapecó. No total, 12 obras sobre o tema contestado, uma trilogia sobre Geopolítica e um livro sobre gestão de território. Os livros de geopolítica são do acervo do autor, serviram para conceituar os temor técnicos referentes a geopolítica. Para sustentar o conceito de Gestão de território usou-se o livro Arqueologia Ibero-americana e Transatlântica: arqueologia, sociedade e território (2014). Após a escolha fez-se a leitura dos textos e anotações relevantes do ponto de vista da gestão do território na perspectiva da geopolítica, relações de poder, estratégias de gestão, gerenciamento de conflitos e gestão dos territórios. Em seguida passou-se a analisar obras com mapas, fotos e só textos. Das obras sobre o contestado 7 trazem mapas que foram analisados, onde podemos fazer o dialogo com a geopolítica; fotos e traçados da estrada de ferro SP RS e fotos de líderes do caboclos e dos legalistas, foram também colocados em discussão de suas relações com os fatos e a geopolítica.

Resultados e Discussão

Analisando os textos percebeu-se que todas as obras buscaram, traçar um panorama geográfico da região, e dos territórios onde aconteceram as maiores batalhas. Vê-se que a intenção dos autores não foi demonstrar primordialmente a relação geopolítica dos fatos, e sim a estratégia dos caboclos em buscar um lugar que fosse de difícil acesso para as tropas legalistas. Drengoski em seu livro A sangrenta guerra do Contestado (2013), nos trás um relato sobre a guerra onde reunião dados perdidos, anônimos, mapas esparsos e imagens de uma guerra que ainda cobra “explicações”. Nilson Thomé, um

Sociólogo que desde muito tempo escreve sobre o tema, trás uma longa e extensa bibliografia sobre o tema. Este autor faz discussões, levanta hipóteses, escreve direcionado para Ensino Médio e cartilhas..., algumas de suas obras: A Insurreição Xucra do Contestado (1987); Primeira História da Educação Escolar na Região do Contestado (2002); A Aviação Militar no Contestado (1985-1986); Breve História da Guerra do Contestado (2005); A Política no Contestado: do curral da Fazendo ao Pátio da Fábrica (2002) No Coração do Contestado (1994); Pioneirismo da Imigração alemã, em Santa Catarina, na Região do Contestado (2004). Thomé numa perspectiva crítica faz uma narrativa da guerra onde analisa aspectos políticos, econômicos e sociais dos fatos e da região do conflito. Ajuda-nos a perceber que as questões geopolíticas, as estratégias territoriais, sociais, econômicas e ideológicas estiveram sempre presente no conflito. Radin, Delmir José Valentini e Paulo A. Zarth, com o livro História da Fronteira Sul (2015) uma séria de textos que contam desde a ocupação da região até a formação da universidade UFFS, e que trás também no capítulo 11 a guerra do contestado, é outra obra que amplia nossa percepção das engrenagens geopolíticas para os fatos; temos também Da Cidade Santa À Corte Celeste (2003), de Valentini, onde o autor buscou trazer um pouco das memórias de sertanejos e o palco da guerra detalhando: flora, fauna, clima, relevo, hidrografia, povoamento...; o pedagogo e teólogo Tomazi, também contribui para o debate com o livro Mística do Contestado: mensagem de João Maria na experiência religiosa do Contestado (ed.2, 2013); em Centenário do Contestado: Poesias, Memórias e Canções, Valentini et al (2013), nos trazem o olhar poético visto por vários autores dos 100 anos da guerra; outra série de artigos que virou livro foi Contestado: fronteiras, colonização e conflitos (1912-2014), Valentini e Rodrigues; também coletânea temos Nem fanáticos, nem Jagunços: reflexões sobre o Contestado (1912-2012), orgs: Delmir José Valentini, Márcia Janete Espig e Paulo Pinheiro Machado; ainda entre as coletâneas temos História e Territórios: diversidade de abordagens e domínios (2012), de Carlos Antônio Bonamigo, Claídes Rejane Schneider, Cleverton Luiz da Silva, Ismael Antônio Vannini, Odair Educardo Geller, Rodrigo Kummer e Vera Lúcia Fregonese. Em Lino, vamos encontrar outra contribuição para esta relação com a geopolítica. Lino trás a Arqueologia do Sagrado; a Arqueologia da modernidade e do capitalismo, impactos do fenômeno capitalista no sertão catarinense e por fim, a Arqueologia da guerra, onde explora os campos de batalhas, o patrimônio material e imaterial.

Conclusão

Concluímos, analisando as obras, que a maioria dos autores pesquisados já traz em suas pesquisas esta perspectiva da importância de se pensar na gestão do território como fator relevante para o entendimento das questões referentes ao Contestado e ao Conflito deflagrado na região entre 1912 a 1916 envolvendo Santa Catarina e Paraná. Percebeu-se, também, quão presente está a geopolítica como política pública dos governantes e tática militar dos legalistas e dos caboclos, assim como a geopolítica aparece no próprio contorno físico da região. As obras analisadas não foram tão detalhista com o território, como fora Canudos por Euclides da Cunha no livro Os sertões, como bem lembram alguns autores sobre o Contestado.

Referências Bibliográficas

CAMPOS, Juliano Bitencourt... [et al]. Arqueologia Ibero-americano e Transatlântica: arqueologia, sociedade e território. – Erechim, RS: Habilis, 2014.

DERENGOSKI, Paulo Ramos. A sangrenta guerra do Contestado. Florianópolis: DIOESC, 2013.

ESPIG, Marcia Janete et al. Nem fanáticos, nem jagunços: reflexões sobre o Contestado (1912-2012. – Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2012.

FRAGA, Nilson Cesar. Vale da Morte : o Contestado visto e sentido “entre a Cruz de Santa Catarina e a espada do Paraná”. – 2. ed. – Blumenau : Hemisfério Sul, 2015.

HELLER, Milton Ivan. A Atualidade do Contestado : edição do centenário da guerra camponesa. Fotos de Carlos Zanello Aguiar e Haraton Maravilhas. – 1. ed. – Curitiba : J.M. Livraria Jurídica e Editora, 2012.

LINO, Jaisson Teixeira. Sangue e Ruínas no Sul do Brasil: Arqueologia da Guerra do Contestado (1912-1916). Tese defendida na Universidade de trás-os-montes e Alto Douro- UTAD. No Programa de Doutoramento Quaternário: Materiais e Culturas. Villa-Real, Portugal, 2011.

MATTOS, Carlos de Meira. Geopolítica vI, vII, vIII. – Rio de Janeiro : Editora FGV, 2011.

TOMAZI, Gilberto. Mística do Contestado : mensagem de João Maria na experiência religiosa do Contestado. – Xanxerê, SC. : News Print, 2010.

THOMÉ, Nilson. História da Imigração Italiana em Caçador. 2ª ed. rev. e ampl. Caçador: INCON Edições – UnC, 1993.

_____. Pioneirismo da Imigração Alemã, em Santa Catarina, na Região do Contestado. Caçador: UnC/Museu do Contestado, 2004.

_____. Primeira História da Educação Escolar no Contestado. Caçador/Museu do Contestado, 2002.

_____. A Insurreição Xucra do Contestado. FEARPE – Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe. Museu Histórico e Antropológico da Região do Contestado. Caçador – Santa Catarina, 1987.

_____. No Coração do Contestado; Geografia do Município de Caçador. Caçador : PMC/INCON, 1994.

_____. Breve História da Guerra do Contestado. UnC Campus Caçador; Museu do Contestado; INCON,2005.

_____. A Política no Contestado: do curral da Fazenda ao Pátio da Fábrica. Caçador: UnC/Museu do Contestado, 2002.

VALENTINI, Dalmir José, et al. Contestado: Fronteiras, colonização e conflitos: (1912-2014). – Porto Alegre: Letras&Vida;: Chapecó: UFFS, 2015.

VALENTINI, Dalmir José. A Guerra do Contestado : olhares sobre o contexto. In: História e Territórios: diversidade de abordagens e domínios. Carlos Antônio Bonamigo... (et al.) – Francisco Beltrão: Editora Jornal de Beltrão S/A, 2012.

VALENTINI, Dalmir José et al. Centenário do Contestado: poesias, memórias e canções. – Porto Alegre: Letras&Vida;: Chapecó: UFFS, 2013.

143

Oral

Arqueologia e Gestão Integrada do Território

143 - ECOLOGIA HISTÓRICA GUARANI: O MANEJO DA FLORESTA COMO GESTÃO TERRITORIAL NO LITORAL SUL DE SANTA CATARINA, BRASIL

SANTOS, M. C. P., NOELLI, F. S., ZOCCHE, J. J., PEREIRA, G. S., PAVEI, D. D., CAMPOS, J. B.

marcoscesar@unesc.net, chico.noelli@gmail.com, jjz@unesc.net, giovanads@unesc.net, diego.pavei@unesc.net, jbi@unesc.net

Palavras-chave: Ecologia; Guarani; Território

Introdução

A Pesquisa revelou até o presente 51 sítios arqueológicos Guarani na área entre os rios Urussanga e Mampituba, no litoral do sul de Santa Catarina. A cronologia permitiu verificar uma ocupação contínua de 500 anos em um ambiente de domínio de Mata Atlântica. O sistema de manejo agroflorestal Guarani, alterava os biomas que ocupavam, inserindo diversas espécies vegetais úteis para alimentação, fitoterapia e produção de cultura material, através da abertura de roças e da sua rotação para pousio e recuperação dos solos. Este sistema de modificação da paisagem era uma estratégia de gestão dos territórios para garantir a sobrevivência através de uma economia agrícola autossustentável. Através da criação de um banco de dados botânicos, palinológicos, arqueológicos, históricos e etnográficos.

Metodologia

A primeira etapa foi o levantamento e a ordenação dos dados das fontes escritas sobre: 1) listagem de famílias e espécies, para análise quantitativa do conjunto de plantas utilizadas nos ambientes dos sítios arqueológicos; 2) análise quantitativa das partes utilizadas das plantas; 3) análise quantitativa das finalidades práticas e simbólicas das espécies. A partir do levantamento bibliográfico preeliminar (NOELLI, 1993; NOELLI & LANDA, 1993; NOELLI, 1998; OLIVEIRA, 2009) relacionamos todas as espécies vegetais citadas, seus nomes científicos e populares, as partes das plantas utilizadas e os respectivos usos. A base de dados foi complementada com três colunas para: 1) parte da planta utilizada; 2) tipo de uso; 3) fonte da citação. A coluna sobre a parte da planta utilizada foi divida em 10 subcolunas denominadas: R (raiz); C (caule); Ca (casca); L (látex); F (folha); Fl (flor); Fr (fruto); S (semente); TP (toda a planta); SI (sem indicação). A coluna para o tipo de uso foi dividada em onze subcolunas: Al (alimentar); Me (medicinal); Re (religioso); Cot (construção); Arf (artefato); Art (artesanato); Co (comercial); Ve (veneno); HP (higiene pessoal); Cu (curtição); SI (sem indicação. Posteriormente identificamos à parte da planta utilizada como: raiz, fruto, toda planta, sem indicação. Posteriormente identificamos o tipo de uso: (alimentar, medicinal, religioso, construção, artefato, artesanato, comercial, veneno, higiene pessoal, curtição e sem indicação).

Resultados e Discussão

Foram identificadas 639 espécies, pertencentes a 108 famílias botânicas e uma divisão para espécies não indicadas. Dentre as famílias botânicas listadas destacaram-se: Myrtaceae (54 espécies), Fabaceae (53 espécies), Asteraceae (35 espécies), Lauraceae (26 espécies) e Poaceae (24 espécies). A família Myrtaceae apresentaram quatro citações apenas em nível de família, seis apenas em nível de gênero e 44 em nível específico. *Eugenia* foi o gênero mais citado (n = 19), seguido por *Myrcia* e *Psidium* (n = 6

espécies cada). A família Fabaceae é a segunda representativa, com 53 espécies. As fontes evidenciaram a utilização desta família para artefato (n = 20), alimentação (n = 16), fins medicinais (n = 12), artesanato (n = 6), veneno e construção (n = 4 cada), religioso (n = 2) e higiene pessoal (n = 1). A família Asteraceae é a (n = 35), sendo composta por subarbustos, arbustos, poucas árvores e lianas. Nela encontram-se várias espécies medicinais (SOUZA; LORENZI, 2008), corroborando o resultado desta pesquisa: uso medicinal (n = 24), seguido do alimentar (n = 7), artefato e veneno (n = 3), construção, higiene pessoal e religioso (n = 1). As folhas figuram como a parte mais utilizada. Em quarto lugar vem à família foi Lauraceae (n = 26 espécies). Composta de árvores e arbustos, com o fruto do tipo baga, sendo uma das famílias com ampla distribuição na Mata Atlântica, destacando-se as espécies do gênero *Ocotea*, representando as canelas (SOUZA; LORENZI, 2008). Entre os tipos de utilização destacaram-se: alimentar (n = 24), medicinal (n = 4) e religioso (n = 1). A família Poaceae aparece em quinto lugar, com 24 espécies. É composta por ervas geralmente rizomatosas, com fruto do tipo cariopse, muito importante para a subsistência humana, pois nela estão inseridos o arroz, o milho, o trigo e diversos cereais típicos da alimentação humana (SOUZA; LORENZI, 2008). Dentre suas utilizações estão os fins medicinais (n = 10), artefato (n = 8), alimentar, construção (n = 6) e artesanato. Sobre as partes das plantas mais utilizadas (Figura 2), verificou-se que 23,6% referem-se aos frutos (n = 219 registros), 19,4% ao caule (n = 180 registros), 16,8% às folhas (n = 156 registros), 7,9 % às raízes (n = 73 registros), 3,9% à casca (n = 36 registros), 3,6% às sementes (n = 33 registros), 2,5% às flores (n = 23 registros), 2,4% à toda a planta (n = 22) e, finalmente, 0,5% ao látex (n = 5 indicações). Foram registrados 19,4% (n = 180) de registros sem especificação sobre a parte utilizada. Das onze categorias de utilização das plantas registradas, 318 especies (33,3%) foram indicadas como alimento; 243 (25,5%) para fins medicinais; 133 (13,9%) para a confecção de artefatos; 44 (4,6%) para fins de construção; 37 (3,9%) para artesanato; 27 (2,8%) para fins religiosos; 14 (1,5%) para preparação de venenos; oito (0,8 %) para higiene pessoal; sete (0,7%) para uso comercial e três (0,3%) para preparação/curtição de couro animal. Foram registradas, ainda, 120 espécies (12,6%) sem indicação de uso.

Conclusão

Ao pensarmos que a ocorrência de algumas espécies adventícias no Bioma Mata Atlântica podem ter influência antrópica, temos, nas 639 espécies levantadas até o momento, uma margem de erro que poderá gerar novas explicações para a sua presença. De qualquer forma, o modelo agroflorestal Guarani no litoral sul-catarinense colaborou diretamente na biodiversidade, especialmente considerando que ocuparam continuamente a área de pesquisa por mais de 500 anos (provavelmente até 700 anos). Apesar de estarmos iniciando, os resultados demonstram a potencialidade dos dados levantados, que contribuem para o melhor entendimento das relações dos Guarani com o ecossistema, para compreender a sua contribuição na configuração cultural e ecológica das paisagens dos locais onde viveram por um tempo maior ao que já dura a história do Brasil desde 1500.

Referências Bibliográficas

NOELLI, F. S. Sem tekohá não há tekó: em busca de um modelo etnoarqueológico da aldeia e da subsistência Guarani e sua aplicação a uma área de domínio no delta do Jacuí-RS. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1993.

NOELLI, F. S.; LANDA, B. S. Introdução às atividades têxteis Guarani. Anais do X Simpósio Nacional de Estudos Missioneiros. Santa Rosa, UNIJUÍ. p. 472-478. 1993.

NOELLI, F. S. Múltiplos usos de espécies vegetais pela farmacologia Guarani através de informações históricas. Diálogos, v.2, p.177-199, 1998.

OLIVEIRA, D. As florestas que pertence aos deuses: etnobotânica e territorialidade Guarani na Terra Indígena M'biguaçu/SC. Monografia (Bacharelado em Ciência Biológica) - Centro de Ciência Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2009.

SOUZA, V. C.; LORENZI, H. INSTITUTO PLANTARUM DE ESTUDOS DA FLORA. Botânica sistemática: guia ilustrado para identificação das famílias de Angiospermas da flora brasileira, baseado em APG II. 2. ed Nova Odessa, SP: Instituto Plantarum de Estudos da Flora, 2008.

Fonte Financiadora

Setor de Arqueologia - LAPIS - Laboratório de Arqueologia Pedro Ignácio Schmitz e Grupo de Pesquisa Arqueologia e Gestão Integrada do Território da UNESC.

151

Oral

Arqueologia e Gestão Integrada do Território

151 - AS DISPUTAS NO ESPAÇO PLATINO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O FORTE DE SÃO MIGUEL

AMAYA, P. F.

palomaamaya@hotmail.com

Palavras-chave: Fronteira; Fortificações; Arqueologia da Arquitetura

Introdução

As conquistas dos territórios ao longo da história foi reflexo dos conflitos entre impérios, e em especial na América do Sul, entre as coroas portuguesa e espanhola. Desta maneira as fortalezas se inseriram nesse contexto histórico, gerando assim diferentes formas de construções defensivas das regiões dominadas.

Dentro das temáticas Fronteiras e Fortes, o estudo apresenta o forte de São Miguel, localizado atualmente na fronteira entre Brasil e Uruguai, e sua dinâmica perante as relações de lutas entre as coroas diante o avanço e dominação pelo território platino. O trabalho busca compreender como ocorreu a formação da fronteira sul no século XVIII tendo em vista a própria estrutura fortificada como um objeto de produção de cultura material dessas sociedades.

Metodologia

Como metodologia de pesquisa será utilizado o meio qualitativo, através de busca de dados em documentos históricos, iconográficos e mapas. A coleta de dados será construída a partir das questões propostas contemplando os seguintes aspectos: como podemos descrever o sistema defensivo?; De que forma podemos identificar as relações sociais?; Como podemos verificar as semelhanças e diferenças nos espaços intre-muros e extra-muros do sistema defensivo?

Nos últimos anos tem se desenvolvido vários estudos sobre a atuação de fortes, fortalezas e fortins como meio de proteção e ocupação do território brasileiro e suas fronteiras internas em séculos passados. Dentro desses estudos podemos destacar: a tese a Claúdia Uessler (2006) onde a pesquisadora apresenta sítios arqueológicos de assentamentos fortificados na região Platina ao longo do século XVIII; a tese de Ione Castilho (2014) em que são comparados planos urbanos de missões de diversos grupos indígenas e a questão de fronteira entre as culturas étnicas; e os trabalhos de Arno Kern no qual o pesquisador vem orientando e trabalhando com a questão de fronteiras e a importância na demarcação de territórios platinos; as obras de Ramón Guitierrez Arquitecture y fortificación (1993) e Territorio y fortificación (1991) que trabalha com arquitetura de fortificações e estruturas defensivas argentinas.

Resultados e Discussão

A complexidade do processo bélico e militar empregados nos traços desenhísticos das fronteiras na Europa motivou a formação das primeiras fortificações em diferentes pontos dos territórios, tanto no interior quanto nas regiões costeiras. As técnicas de construção das fortificações passaram por grandes transformações a partir da época moderna. Assim, nesse período, acompanharam as transformações que ocorreram na Europa nos quadros políticos, econômicos, sociais e culturais (UESSLER, 2006).

As fortificações se inseriram e se adaptaram aos contextos históricos variados, gerando assim a vida em sociedade. Sendo assim, a construção de sistemas defensivos ocupou e modificou a paisagem, assim como também alterou a forma de convivência dos grupos sociais. No campo político, as fortificações representaram a potencialidade e a afirmação de determinado grupo no local e através do conceito de Utti possidetis portugueses e espanhóis se utilizaram das edificações como ocupações físicas dos territórios e com isso os possuindo por direito.

A legitimidade de cada coroa dava-se pela formação de seus fortes e fortalezas, portanto essas construções são, de forma material, o reflexo do processo de amadurecimento das linhas fronteiriças e da espacialização cultural. As disputas no espaço territorial platino se deram pelos moldes da dinâmica colonial em que a cada avanço militar uma coroa se chocava diretamente com o avanço da outra. A formação da fronteira sul está relacionada com uma via de mão dupla que foi criada.

Outro debate a ser questionado no trabalho é a arqueologia da arquitetura como meio de explorar as fortificações como forma de cultura material, reconhecendo sua importância não apenas como edificação mas também como uma construção realizada e modificada por um certo grupo e tendo assim influência direta na alteração da paisagem.

Como Charles Orser (1992) coloca em seu livro que a arquitetura também é um elemento de estudo da arqueologia história. Por isso devemos ter em conta que em relação aos sistemas fortificados, o espaço arquitetônico é por si só um objeto de estudo. A construção também conta uma história, conta a relação da sociedade com aquela forma de edificação. É a manipulação antrópica do espaço. O espaço construído e edificado como objeto de pesquisa conta uma história, tem um grande potencial informativo e nos retrata muitos detalhes de determinada sociedade.

A arqueologia da arquitetura tem visto avanços na caracterização de sua ocupação como um ramo científico. A partir da necessidade de se explorar o sítio arqueológico como um todo e seu terreno como um objeto em potencial, a arqueologia da arquitetura vem se consolidando como uma prática acadêmica, bem como uma prática associada as questões culturais.

Nesse contexto, o presente projeto propõe-se em contribuir com uma discussão sobre a formação de fortificações girando em torno do confronto sobre as posições de fronteiras que predominavam no período colonial e trazendo esses sistemas defensivos como objetos concretos. Portanto a análise sobre os fortes como objetos de cultura material será feita em paralelo com a análise sobre a formação da fronteira em função de novos modos de vida e de espacializações.

Conclusão

O sistema de fronteiras é um sistema adaptativo de cada região e de cada tipo de sociedade. Em meio há tantas arqueologias existentes, a necessidade de se teorizar sobre fronteiras e sobre fortificações e torna fundamental pois muitas vezes esquecemos que os fortes são objetos de cultura material visto que são produzimos por pessoas e que sua utilização é para aquele meio social.

Com este trabalho buscamos utilizar a arqueologia da arquitetura como instrumento para entender a construção de assentamentos defensivos sendo não apenas um reflexo dos contextos de disputas imperiais, mas como sendo a própria cultura material. Desta forma, compreendemos que as fronteiras ao mesmo tempo que restringem também ampliam as formas de relações políticas, sociais, econômicas e culturais.

Referências Bibliográficas

BARKER, Philip. Techniques of Archaeological Excavation. Bath: The Bath Press, 1993.

CASTILHO, Ione Aparecida Martins Castilho. Em tudo semelhante, em nada parecido: uma análise comparativa dos planos urbanos das missões jesuíticas de Mojos Chiquitos, Guarani e Maynas (1607 – 1767). Tese (Doutorado em História) – PUCRS, Porto Alegre, 2014.

GUTIÉRREZ, Horário; NAXARA, Márcia R. C. e LOPES, Maria Aparecida de S. (orgs.) Fronteiras: paisagens, personagens, identidades. Franca: UNESP; São Paulo: Olho D'Agua, 2003.

GUTIÉRREZ, Ramón. Arquitecture y fortificación: de la ilustración a la independencia americana. Madrid: Tuero, 1993.

_____. Territorio y fortificacion: influencia en España y America. Madrid: Tuero, 1991.

KERN, Arno Alvarez. Cultura Européia e Indígena no Rio da Prata nos séculos XVI/XVIII. IN: Estudos Ibero Americanos (Porto Alegre), Porto Alegre, v.19, n.2, p. 5-18, 1993.

_____. Nas Fronteiras do mundo colonial: as missões da Califórnia e do Rio da Prata. In: Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica (SBPH), 2003, Curitiba. Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica. Curitiba: SBPH, 2003. p. 17-37.

MAÑANA-BORRAZÁS, Patricia; ROTEA, Rebeca Blanco; AYÁN VILA, Xurxo. Bases teórico-metodológicas para una Arqueología de la Arquitectura. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2002

ORSEN, Charles E. Introdução à arqueologia histórica. Belo Horizonte: Oficina de livros, 1992.

RAMOS, L. M., COSSÍO, F. V. De Arquitectura y Arqueología. Madrid: Editorial Munilla-Lería, 1998.

RELA, Walter. Cronologia Historica Anotada (1527 – 1966). Montevideo: Libros Gussi, 1999.

THOMPSON, Mariana Flores da Cunha. CRIMES DE FRONTEIRA: a criminalidade na fronteira meridional do Brasil (18U45-1889). Tese (Doutorado em Historia) – PUCRS, Porto Alegre, 2012

TRIGGER, Bruce C. História do Pensamento Arqueológico. São Paulo: Odysseus Editora, 2004.

UESSLER, Cláudia de Oliveira. Sítios Arqueológicos De Assentamentos Fortificados Ibero-Americanos Na Região Platina Oriental. Tese (Doutorado em História) – PUCRS, Porto Alegre, 2006.

166

Oral

Arqueologia e Gestão Integrada do Território

166 - O VALE DO RIO JAURU, MT: O ESTUDO DE UMA FRONTEIRA CULTURAL

PESTANA, M. B., CAMPOS, J. B.

mbpestana1980@gmail.com, jbi@unesc.net

Palavras-chave: Arqueologia; Fronteira; Cultura Material

Introdução

A área de pesquisa se estende por 16,0 km a partir dos 21L E 323.756 N 8.298.272 até os 21L E 317.212 N 8.307.359. O ambiente é de cerrado, limitado ao sul pelo bioma do Pantanal mato-grossense, ao norte pela floresta amazônica. No espaço da pesquisa existem três tipos de vegetação característica: a floresta aluvial, em neossolo quartzarênico, na planície de inundação, a savana arbórea densa ou cerradão, em argissolo vermelho-amarelo eutrófico, no terraço fluvial e a savana arbórea aberta em galeria ou campo cerrado, em solo podzólico com a presença de um horizonte de cascalho a cerca de 0,60 m de profundidade, na meia encosta.

Metodologia

O estudo de 34 sítios cerâmicos aponta para três formas de implantação: o predominante é em cima da borda do terraço fluvial, distante entre 30,0 e 80,0 m do rio, com 40,0 a 65,0 m de tamanho, espessura estratigráfica entre 20,0 e 40,0 cm e de 5,0 a 10,0 cm abaixo da superfície; a 2ª ocorre na planície de inundação, entre 20,0 e 45,0 m distante da linha d'água, com 20,0 a 45,0 m de tamanho, uma camada arqueológica variando entre 20,0 e 60,0 cm, a partir de 10,0 a 20,0 cm da superfície; e a 3ª, na meia encosta, afastada entre 120,0 e 340,0 m da margem do rio Jauru, com 10,0 a 15,0 m de extensão, predominantemente superficial, eventualmente com uma camada arqueológica entre 5,0 e 10,0 cm a partir da superfície. A metodologia seguiu as diretrizes de análise construída por (ROGGE, 2004) que permite a descrição de evidências arqueológicas que sugerem o contato cultural entre povos ceramistas pré-coloniais. A metodologia seguiu as diretrizes de análise construída por (ROGGE, 2004) que permite a descrição de evidências arqueológicas que sugerem o contato cultural entre povos ceramistas pré-coloniais. A metodologia seguiu as diretrizes de análise construída por (ROGGE, 2004) que permite a descrição de evidências arqueológicas que sugerem o contato cultural entre povos ceramistas pré-coloniais.

Resultados e Discussão

O resultado da análise do material e da implantação dos sítios revelou que os tipos distintos de sítios representam diferentes culturas; eles foram comparados com os povos ceramistas da área proposta em trabalhos anteriores que se referem à tradição Uru, característica dos cerrados do Brasil Central, à tradição Descalvado característica da borda setentrional do Pantanal e à tradição Pantanal, característica do ambiente alagado. O estudo verificou que teria ocorrido no passado arqueológico uma situação com a mesma característica ambiental e socialmente de fronteira. médio Jauru teve um povoamento bastante denso de grupos cultivadores. Nesse povoamento por cultivadores é possível separar claramente dois sistemas de assentamento. Ambos ocuparam os vários ambientes disponíveis, mas de forma diferenciada. O ambiente de Cerrado, entre o Pantanal e a Amazônia, oferece uma combinação de clima, solo e vegetação que produz

um espaço favorável ao estabelecimento de populações que realizam cultivos nas áreas mais florestadas ao longo do rio ou em manchas isoladas de floresta, ao mesmo tempo em que exploram os abundantes recursos do Cerrado. O sistema que usa cerâmica temperada com areia é semelhante à ocupação denominada por diversos pesquisadores da área de tradição Descalvado. O sistema que usa cerâmica temperada com cariapé é semelhante à ocupação denominada por diversos pesquisadores da área de tradição Uru. A tradição Descalvado costuma ser atribuída a grupos da família linguística Arawak. A tradição Uru costuma ser atribuída a grupos da família lingüística Macro Jê. O estudo indica que povos cultivadores diferentes teriam ocupado o rio em ambos os lados, mostrando-se territorialmente estáveis em zona fértil. Como não há datas, nem foi observada sobreposição estratigráfica, não foi possível estabelecer uma cronologia precisa para este povoamento. As datas atribuídas por Martins, Kashimoto & Tatumi e por Migliácio à tradição Descalvado são predominantemente do primeiro milênio de nossa Era, e, com isso, estão mais próximas das datas do Pantanal. As datas atribuídas à tradição Uru são consideravelmente mais recentes. Isto sugere que o sistema de assentamento com cerâmica temperada com areia seria o primeiro a ocupar a região, no primeiro milênio de nossa Era, e o sistema de assentamento com cerâmica temperada com cariapé seria posterior, no segundo milênio. Entretanto seria difícil dizer quando teria acabado o avanço populacional de uma e começado o da outra. Pelo mapeamento dos sítios também se poderia inferir que os dois sistemas de assentamento não tinham sido simultâneos, mas seqüenciais, porque as aldeias de um sistema estão muito próximas das aldeias do outro sistema. Como fronteira pré-colonial a região do médio vale do rio Jauru seria o foco central do povoamento dos portadores da tradição Descalvado, e o limite extremo do avanço da tradição Uru para o oeste. E seria, também, o limite norte do avanço das culturas do pantanal, portadoras das últimas fases da tradição Pantanal: Jacadigo e Taiamã, e da tradição Pantanal/Descalvado. Nesse sentido se consolida a afirmação de Robrahn-González que denomina o rio Jauru de área de confluência ou corredor de passagem.

Conclusão

O estudo comprovou a existência da interação de dois grupos ceramistas: o primeiro representando o bioma do Cerrado e o segundo representando o bioma do Pantanal. A interação dos dois grupos aconteceu em um ecótono conhecido como cerradão, no extremo oeste do Estado do Mato Grosso. O resultado dessa interação foi o surgimento de um grupo ceramista autônomo que preencheu o espaço do cerradão, adaptando-se ao mesmo, por volta do Século X de Nossa Era. A pesquisa indica que existe uma fronteira geofísica importante naquela região, que foi capaz de sustentar a formação de um novo grupo étnico. Esse grupo se expandiu e povoou as zonas de tensão ambiental entre os biomas.

Referências Bibliográficas

ROBRAHN-GONZÁLEZ, E. M. Os grupos ceramistas pré-coloniais do Brasil Central: origens e desenvolvimento. (Tese de Doutorado) São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 1996a. 232 p.

ROGGE, Jairo Henrique. Fenômenos de Fronteira: um estudo das situações de contato entre os portadores das tradições cerâmicas pré-históricas no Rio Grande do Sul. (Tese de Doutorado) São Leopoldo: UNISINOS, 2004. 241 p.

SCHMITZ, P. I.; WÜST, I.; COPÉ, S. M. & THIES, U. M. E. Arqueologia do centro-sul de Goiás. Uma fronteira de horticultores indígenas no centro do Brasil. Revista Pesquisas, Antropologia n. 33. São Leopoldo: Instituto Anchietano de Pesquisas, 1982.

Fonte Financiadora

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

412

Oral

Arqueologia e Gestão Integrada do Território

412 - TECNOLOGIA RUPESTRE: UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA PARA O ESTUDO DA ARTE RUPESTRE DO ARCO MEDITERRÂNICO DA PENÍNSULA IBÉRICA

ROSA, N. S., VIÑAS, R.

neemias_of@hotmail.com, rupestrologia@yahoo.es

Palavras-chave: Arqueologia; Pré-História; Arte Rupestre; Península Ibérica

Introdução

Após mais de um século de investigações arqueológicas, a origem e desenvolvimento da Arte Rupestre do Arco Mediterrânico da Península Ibérica – também conhecida como Arte Levantina – continua sendo objeto de debates e controvérsias entre os especialistas no tema, sem que se tenha chegado a um consenso sobre sua filiação cronológica e cultural. Tal indefinição surge devido à falta de datações diretas sobre as pinturas e em razão da ausência de exemplares de arte móvel provenientes de contextos arqueológicos estratigráfica e cronologicamente bem definidos que sejam equiparáveis aos padrões figurativos tradicionalmente levantinos. Nesse contexto, o desenvolvimento de uma abordagem tecnológica sobre as representações pré-históricas em questão vem trazer novas perspectivas e possibilidades para o estudo daquela arte rupestre de natureza tão emblemática e singular.

Metodologia

Diante da ainda grande ocorrência de trabalhos voltados ao tema da arte rupestre que se limitam à esfera estritamente tipológica, abordar tais representações desde um ponto de vista tecnológico se faz algo imprescindível, pois o estudo da tecnologia rupestre possibilita uma aproximação mais rigorosa e concreta do fenômeno artístico na pré-história, minimizando a proliferação de “subjetivismos e interpretações gratuitas sem sustentação empírica” (SANCHIDRIÁN, 2001:14). Não estamos de acordo com abordagens destinadas à busca de um “significado real” intrínseco a este tipo de representações pré-históricas, pois a nosso ver, informações deste nível somente poderiam ser fornecidas pelos próprios indivíduos que as produziram ou, em uma segunda possibilidade – já não tão segura e sujeita à interpretações distorcidas provocadas pela dinâmica da perda de informações no processo de transmissão oral de uma tradição – descendentes diretos de seu grupo cultural. Sem poder contar com o testemunho de tais informantes, quaisquer interpretações sobre o significado de uma determinada arte rupestre são apenas especulações vagas (BAHN, 2010). Nesse contexto, compreendemos a tecnologia pré-histórica não apenas como um meio utilizado para atuar sobre o ambiente físico, mas como uma produção social e cultural em si mesma. Dessa forma, analisando os processos tecnológicos utilizados na produção da Arte Levantina almejamos identificar a características fundamentais das cadeias operatórias desenvolvidas em tal processo, considerando suas possíveis relações com aos períodos culturais durante os quais, segundo a bibliografia tradicional, a Arte Levantina pode ter tido sua origem e desenvolvimento – ou seja entre o Paleolítico Final e o Neolítico.

Resultados e Discussão

A partir da realização de uma análise tecnológica sobre a Arte Rupestre Levantina, tendo em consideração aspecto técnicos, estilísticos e de conteúdo temático referentes à mesma, corroboramos a proposta cronológica apresentada por Viñas (2012), na qual o o autor propõe o seguinte esquema:

- Em um momento cronologicamente situado entre 10.000 e 8.000 a.C. teriam ocorrido os primeiros nexos entre o o final do Paleolítico e o Epipaleoítico, momento este em que teriam sido produzidas gravuras rupestres finipaleolíticas com características muito similares às evidenciadas na arte móvel paleolítica da vertente mediterrânea e em outras zonas peninsulares.

- Em seguida, já no período Epipaleolítico, aproximadamente entre 8.000 e 7.000 a.C. seria perceptível a ocorrência de uma continuidade das técnicas e temas paleolíticos, bem a realização das primeiras expressões levantinas na forma de pintura. Destacam-se, nesse contexto, os animais de estilo levantino produzidos a partir de gravados de traço fino, como aqueles identificados no conjunto rupestre de Barranco Hondo. Sobressaem-se, também, os animais gravados com traço fino e posteriormente pintados, cujos exemplares se encontram em Albarracín e Calapatá. Além de figuras humanas que apresentam tipologias variantes segundo seu local de desenvolvimento (como as presentes em Valltorta-Gasulla), incluem-se nesta fase elementos abstratos que podem ser correlacionados com motivos típicos do Magdalenense.

- Entre 7.000 e 5.500 a.C., numa segunda etapa do Epipaleolítico, ocorreria o desenvolvimento pleno da Arte Levantina. Conforme aponta Viñas (2012), este é um momento marcado pelo estabelecimento de importantes características, como por exemplo: os animais se mantêm com todo tipo de medidas e características estilísticas; tem início a adição de figuras levantinas sobre levantinas em quase todos os grandes conjuntos; percebe-se uma continuação dos gravados de traço fino como, em Llavería e nas figuras humanas do Barranco Hondo; a figura humana alcança uma extraordinária diversidade de formas e consegue sua máxima expressividade no movimento; a temática se diversifica cada vez mais, com a representação de animais, arqueiros, figuras humanas, cenas de caça, luta, coleta e possíveis rituais.

- Posteriormente, entre 5.500 e 4.000 a.C., os grupos levantinos seguiriam frequentando os abrigos pintados e gravados ao longo das gerações anteriores, adicionando aos painéis novas imagens pintadas, ao passo que se inicia o processo de neolitização. Para este período, se intensificaria a diversidade de características regionais, notando-se um aumento das figuras femininas em determinados sítios. No que diz respeito aos processos técnicos, seguiriam os retoques, repintes e restauros, evidentes em sítios como Ulldecona e Cabra Feixet. A técnica do traço fino, por sua vez, desaparece da arte parietal. Este seria também o momento em que se dariam as primeiras sobreposições de figuras levantinas sobre figuras macro-esquemáticas, outro importante estilo rupestre da Península Ibérica. Ao longo desse processo, os grupos neolíticos viriam a ampliar os painéis antes dominados totalmente pelas representações levantinas, acrescentando aos mesmos figuras esquemáticas e semiesquemáticas.

- O declínio da Arte Levantina teria lugar aproximadamente entre 4.000 e 3.000 a.C, embora os abrigos continuassem a ser visitados durante o Calcolítico-Bronze, época em que seriam acrescentadas figuras esquemáticas aos painéis.

Conclusão

A Arte Rupestre do Arco Mediterrânico da Península Ibérica representa, sem sombra de dúvidas, uma das mais importantes e significativas manifestações simbólicas desenvolvidas na Europa pré-histórica. Partindo deste princípio, o estudo do tema sob o

viés tecnológico vem trazer, além de novos dados, uma visão mais integrada sobre o contexto arqueológico em que foram produzidas e utilizadas aquelas pinturas e gravuras rupestres, enfatizando o fato de que a análise dos aspectos técnicos e das características das cadeias operatórias envolvidas no processo de produção daquelas representações é capaz de fornecer informações extremamente relevantes sobre a maneira como os grupos levantinos interagiram com a paisagem e exploraram os recursos disponíveis em seus territórios, desde os primeiros momentos do Epipaleolítico até o início do Neolítico.

Referências Bibliográficas

BAHN, P. 2010. Rock Art: Polemics and Progress. Cambridge University Press. Cambridge. 238 p.

SANCHIDRIÁN, J. L. 2001. Manual de arte prehistórico. Ariel. Barcelona. 549 p.

VIÑAS, R. 2012. Las superposiciones en el arte rupestre levantino: antiguas propuestas y nuevas evidencias para un periodo de reflexión. The Levantine question: post-palaeolithic rock art in the Iberian Peninsula / coord. por José Julio García Arranz,Hipólito Collado Giraldo, George Nash, p. 55-80.

443

Oral

Arqueologia e Gestão Integrada do Território

443 - VESTÍGIOS NA PAISAGEM: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ESTUDOS ARQUEOLÓGICOS EM EMPREENDIMENTOS LINEARES

ROSA, N. S., COSTA, J. G., PAGANI, H. B., DAGOSTIM, S. A. P., ROSA, R. C., SANTOS, J., CAMPOS, J. B.

neemias_of@hotmail.com, juliano.costa@unesc.net, helenpagani@unesc.net, sapdagostim@unesc.net, rcr@unesc.net, josiel@unesc.net, jbi@unesc.net

Palavras-chave: Arqueologia; Pré-história; Paisagem; Metodologia; Contexto

Introdução

A arqueologia é uma ciência empírica que se propõe à tarefa de compreender os comportamentos humanos através do tempo, recorrendo, para tanto, ao estudo da cultura material. Porém, para cumprir tal objetivo, se faz cada vez mais necessária a consolidação de uma arqueologia contextual, onde o contexto se mostra como uma trama espaço-temporal de multidimensional susceptível de incluir tanto um meio cultural como um não cultural, e onde o arqueólogo buscará determinar as inter-relações entre cultura e meio ambiente, outorgando especial relevância a um maior entendimento sobre ecologia humana dos grupos pré-históricos que habitaram uma determinada região ou território (Butzer, 1989).

Metodologia

Partindo do acima exposto, o Setor de Arqueologia da UNESC tem buscado contribuir para o maior conhecimento científico dos sistemas de ocupação humana pré-histórica e ocorridos em território brasileiro. Para tanto, e atendendo ás exigências da Instrução Normativa Nº 1 de 25 de Março de 2015, foi elaborada uma metodologia específica para as investigações de avaliação do potencial de impacto ao patrimônio arqueológico realizadas no âmbito de empreendimentos lineares classificados como de Nível IV. Tal metodologia está norteada pela perspectiva contextual anteriormente citada, tendo os elementos geoindicadores da paisagem como ferramenta fundamental para os trabalhos desenvolvidos em campo. Nesse sentido, a identificação dos possíveis sítios arqueológicos situados ao longo dos traçados dos empreendimentos em questão foi desenvolvida fazendo uso de três unidades operacionais básicas, as quais permitiram obter os dados necessários para o desenvolvimento dos estudos conforme o já manifestado viés contextual. Tais unidades são:

- Zona de Caminhamento (ZC) - Refere-se à Área Diretamente Afetada (ADA) compreendida entre dois vértices;

- Ponto Intermediário (PI) - Trata-se de um registro efetuado ao longo de uma determinada Zona de Caminhamento, quando esta apresenta uma ampla área a ser percorrida ou quando se faz presente qualquer alteração nos compartimentos geoambientais que configure a ocorrência de um geoindicador local;

- Ponto Vistoria (PV) - Consiste na realização de um conjunto de sondagens, efetuadas em pontos estratégicos que apresentam geoindicadores situados tanto na Área Diretamente Afetada (ADA) quanto na Área de Influência Direta (AID), de acordo com a realidade arqueológica observada em campo.

Resultados e Discussão

A metodologia apresentada no presente trabalho foi aplicada e testada durante as pesquisas de avaliação do potencial de impacto ao patrimônio arqueológico realizadas no âmbito de dois grandes empreendimentos lineares localizados no Estado do Rio Grande do Sul, localizados na região litorânea daquele Estado e ao redor da região metropolitana de Porto Alegre, onde seus traçados se estenderam por uma área de aproximadamente 436 km e 419 km, respectivamente.

Como resultado de tais investigações foram identificados 18 sítios arqueológicos, localizados justamente em áreas chave da paisagem e do território em que se encontravam inseridos, atestando assim a importância e a eficiência das buscas por vestígios arqueológicos baseadas na inter-relação arqueologia/meio ambiente materializada na forma de geoindicadores.

Entre os sítios arqueológicos identificados ao longo dos trabalhos anteriormente citados merecem destaque os sítios RS-SIN-003, RS-SIN-004, RS-SIN-005 e RS-SIN-006, localizados em ambientes de terraço fluvial, encosta e topo de colina posicionados ao redor de um mesmo meandro do Rio dos Sinos, em suas duas margens.

Em RS-SIN-003 foi identificada uma grande quantidade de material cerâmico associado à tradição Tupiguarani, subtradição corrugada, além de material lítico lascado. O Conjunto cerâmico se mostrou representado por bordas e fragmentos de carena, ombro e base, de decoração corrugada, corrugada-ungulada e pintada. Foram identificados ainda alguns fragmentos de material lítico polido, sendo a área total de dispersão do material arqueológico evidenciado de 60 m x 80 m.

Em RS-SIN-004 foi encontrado um elevado número de material cerâmico associado à tradição Tupiguarani (bordas e fragmentos de carena, ombro e base, de decoração corrugada, corrugada-ungulada) e material lítico lascado, com núcleos preparados de arenito silicificado, lascas finas e retocadas com talão pronunciado, dispersos por uma área de aproximadamente de 50 m x 67 m.

Já em RS-SIN-005, foram evidenciados fragmentos cerâmicos (bordas e paredes decoradas) com características técnicas e estilísticas também associadas à conhecida Tradição Tupiguarani, em uma área de dispersão de 105 m x 100 m, enquanto que em RS-SIN-006 foi também constatada a presença de fragmentos cerâmicos com aquelas mesmas características e tipologias anteriormente citadas, além de material lítico lascado em quartzo hialino.

Tendo em consideração que os referidos sítios foram identificados a partir das investigações realizadas nos geoindicadores presentes na paisagem, tais informações sugerem a existência de um processo de ocupação consolidado a partir de um sistema de assentamento que teve como base o Rio dos Sinos e a plena utilização dos recursos disponíveis nas áreas imediatas ao mesmo, apontando para a estruturação de um ecossistema humano, onde as comunidades do passado desenvolveram uma interação espacial, econômica e social com o meio ambiente circundante onde estiveram entrelaçadas adaptativamente.

Conclusão

O êxito de toda e qualquer investigação científica depende de uma lógica fundamental: a correta escolha e aplicação de uma adequada metodologia para o cumprimento dos objetivos propostos. Assim, a proposta de uma metodologia para a realização de estudos em empreendimentos lineares baseada na arqueologia contextual vem trazer uma alternativa eficiente para adequado cumprimento do objetivo maior de todo investigador: o estudo e proteção de todo e qualquer patrimônio arqueológico. E é nesse sentido que os

resultados dos trabalhos de campo aqui apresentados proporcionaram, sobretudo, uma melhor e mais profunda compreensão da arqueologia e do processo histórico de formação do povoamento no território sul rio-grandense.

Referências Bibliográficas

BUTZER, K. 1989. Arqueología: una ecologia del hombre. Bellaterra. Barcelona. 360 pág.

453

Oral

Arqueologia e Gestão Integrada do Território

453 - ESTRATÉGIAS DE OCUPAÇÃO DO LITORAL MERIDIONAL DO RIO GRANDE DO SUL POR GRUPOS CONSTRUTORES DE CERRITOS

QUINTANA, V. B.

vanessa_bq@yahoo.com.br

Palavras-chave: Cerritos; Planície Costeira do Rio Grande do Sul; Paleoambientes; Estratégias Técnico-Econômicas

Introdução

Este trabalho discute a relação entre os povos construtores de cerritos e a paisagem na qual estão inseridos. Para tanto, faz uma análise de dados ambientais e vestígios arqueológicos da porção meridional da Planície Costeira do Rio Grande do Sul (PCRS), municípios de Santa Vitória do Palmar e Chuí, ligados aos sítios onde estão presentes tais estruturas. Os “cerritos” ou “aterros” são estruturas em terra com diâmetros que variam entre 25 e 30 m e alturas variando entre 0,50/1 m e 7 m. A morfologia também é variada, indo das formas mais típicas circulares e elípticas até volumes alongados. Quanto à funcionalidade, pesquisas no Uruguai permitiram identificar estruturas destinadas a cemitérios coletivos e espaços de cultivo, marcadores territoriais e lugares de agregação social.

Metodologia

Para analisar a relação desenvolvida pelos povos construtores de cerritos com a região em estudo foi feito um levantamento bibliográfico sobre pesquisas em evolução costeira desenvolvidas na área, a fim de traçar um panorama paleoambiental dessa porção meridional do litoral atlântico. A evolução da região costeira é marcada desde o final do Pleistoceno por sucessivas mudanças do nível do mar, com consequentes alterações da linha de costa e dos ambientes inundáveis próximos, o que modificou a oferta de recursos e a habitabilidade deste ambiente.

Para avaliação das estratégias técnico-econômicas utilizadas por estes grupos humanos foram avaliadas evidências arqueológicas recuperadas em distintos trabalhos de campo ao longo dos anos. Foram consideradas três coleções arqueológicas compostas por restos faunísticos, material lítico e cerâmico e restos ósseos humanos: A) coleção proveniente de 42 sítios escavados entre os anos de 1967 e 1972 por pesquisadores do Instituto Anchietano de Pesquisas (SCHMITZ et al., 1997), B) coleção estudada por Osvaldo André Oliveira (2015) em tese de doutoramento intitulada “Os Povos Caçadores e Coletores que Habitam as Margens da Lagoa Mirim e C) coleção proveniente do Sítio-Escola promovido pelo Setor de Arqueologia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) no município de Santa Vitória do Palmar (RS) (no prelo).

Resultados e Discussão

As variações holocênicas do nível do mar com sucessivos eventos transgressivos e regressivos proposto por Martin e Suguio (1989) deram origem à PCRS com seu sistema de lagunas e terras inundáveis. Os depósitos sedimentários da PCRS são constituídos por fácies de leques aluviais e por sedimentos de quatro sistemas deposicionais do tipo laguna-barreira (ROSA, 2012; CARON, 2014). As barreiras costeiras são o principal sistema deposicional da costa do Rio Grande do Sul e cada um destes sistemas

representa o pico de uma transgressão seguida de um evento regressivo (VILLWOCK y TOMAZELLI, 2006; DILLENBURG et al., 2009). São classificadas em quatro tipos, nomeadamente Sistema Laguna-Barreira I, II, III e IV, sendo este último responsável pela conformação atual da região em estudo. O Sistema Laguna-Barreira IV, tem origem no Holoceno, como consequência da última grande transgressão pós glacial, há cerca de 7ka. Sua formação isolou grandes corpos lagunares, que foram segmentados durante o descenso do nível do mar que se seguiu ao máximo transgressivo de 5ka A.P. (VILLWOCK y TOMAZELLI, 2006; DILLENBURG et al., 2009; CARON, 2014), dando origem a um complexo sistema lagunar altamente produtivo.

A grande quantidade de evidências arqueológicas na região demonstra como o sistema de lagunas costeiras favoreceu a ocupação humana. A construção de estruturas em terra destinadas a diversos fins expressa um controle social sobre a região e, por consequência, sobre os recursos disponíveis. A geomorfologia regional, constituída por amplas planícies, possibilita ainda um domínio visual do território, auxiliando no controle de áreas de caça, pesca e coleta.

A intensa exploração de recursos costeiros pelas populações construtoras de cerritos fica expressa principalmente na análise dos materiais arqueofaunísticos. Nota-se a presença de uma ampla variedade de mamíferos, em especial espécies atualmente quase extintas na região como o veado campeiro (*Ozotoceros bezoarticus*) e o cervo do pantanal (*Blastoceros dichotomus*), além de tatus, gambás, graxaim, preás e ratões-do-banhado. Há ainda a exploração de aves como o marrecão (*Netta peposaca*), do jacaré (*Caiman latirostris*) e de peixes como a miraguaia (*Pogonias cromis*).

A cerâmica dessa região classificada como pertencente à Tradição Vieira (SCHMITZ et al., 1991) também pode ser associada à captação de recursos costeiros, uma vez que pode ser identificada a utilização de restos de conchas de moluscos como anti-plástico.

Quanto aos vestígios líticos, as coleções em foco demonstram a utilização de variadas matérias-primas, porém com predomínio de quartzos e quartzitos. Há confecção de uma ampla gama de instrumentos como raspadores plano-convexos, bolas de boleadeiras, pontas de projéteis, quebra-coquinhos, utensílios especializados para exploração de recursos locais. Muitas lascas foram simplesmente utilizadas logo após o lascamento ou tiveram seus gumes retocados para utilização. Uma comparação entre os materiais líticos encontrados nos cerritos e os de sítios sobre dunas costeiras e encostas das lagoas presentes na região sugerem uma relação entre ambos. Já foram levantadas hipótese que apontam os sítios sobre dunas e de encostas como assentamentos secundários de grupos construtores de cerritos (OLIVEIRA, 2014) e como áreas domésticas com os cerritos sendo interpretados como estruturas cerimoniais (LÓPEZ-MAZZ, 2007).

Conclusão

A conformação geomorfológica do ambiente costeiro em estudo é consequência da última grande transgressão pós-glacial ocorrida há cerca de 5ka atrás. Esta configurou um complexo sistema de ambientes deposicionais composto por lagos, lagunas, rios, canais, deltas, pântanos, alagadiços e turfeiras (VILLWOCK e TOMAZELLI, 2007).

A alta produtividade de ambientes costeiros dá suporte à emergência de sociedades com um maior grau de complexificação, caracterizadas pela construção de conjuntos de estruturas em terra, chegando até mesmo a representar aldeamentos planificados (IRIARTE, 2003; ref. Uruguai), e pelo aproveitamento e cultivo de recursos vegetais tais como milho, feijão e abóbora (IRIARTE, 2006).

A análise das evidências arqueológicas demonstra que os aspectos econômicos destas populações estão dominados pela oferta e exploração estacional de recursos locais.

Referências Bibliográficas

CARON, F. Estratigrafia e Evolução da Barreira Holocênica na Região Costeira de Santa Vitória do Palmar, Planície Costeira do Rio Grande do Sul, Brasil. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

DILLENBURG, S.R., BARBOZA, E.G., TOMAZELLI, L.J., HESP, P.A., CLEROT, L.C.P., AYUP-ZOUAIN, R.N. The Holocene Coastal Barriers of Rio Grande do Sul. In: Dillenburg, S.R. & Hesp, P.A. Geology and Geomorphology of Holocene Coastal Barriers of Brazil. Springer, 2009.

del PUERTO L. e H. Inda. Paleoetnobotánica de los constructores de cerritos del Noreste de Uruguay: análisis de silicofitolitos de la estructura monticular YALE27 y su entorno. En C. Gianotti (coord.) Proyecto de Cooperación Científica. Desarrollo metodológico y aplicación de nuevas tecnologías para la gestión integral del Patrimonio Arqueológico en Uruguay. Pp 109-122. Santiago de Compostela: Laboratorio de Arqueología del Paisaje (IEGPS), CSIC, 2005.

FEMENÍAS, J., J. M. LÓPEZ MAZZ, R. BRACCO, L. CABRERA, C. CURBELO, N. FUSCO, y E. MARTÍNEZ. Tipos de Enterramiento en estructuras monticulares cerritos, en la región de la cuenca de la Laguna Merín. (R.O.U). Revista do Cepa 17 (20):345- 356, 1990.

GIANOTTI, C. Arqueología del Paisaje en Uruguay: origen y desarrollo de la arquitectura em tierra y su relación con la construcción del espacio doméstico en la prehistoria de las tierras bajas. En L. Mameli y E. Muntañola (Ed) America Latina: realidades diversas, pp. 104-123. Barcelona: Instituto Catalán de Cooperación Iberoamericana - Casa de América, 2005.

GIANOTTI, C. Pasajes Sociales, monumentalidad y territorio em las Tierras Bajas de Uruguay. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Copostela, 2015.

GIANOTTI, C. & BONOMO, M. De montículos a paisajes: procesos de transformación y construcción de paisajes en el sur de la Cuenca del Plata. Comechingonia, 17(2), pp.129–163, 2013.

IRIARTE J. Landscape transformation, mounded villages and adopted cultigens: the rise of early Formative communities in south-eastern Uruguay. World Archaeology 38 (4):644 – 663, 2006.

LÓPEZ-MAZZ, J.M. & GASCUE, A. El Valle del Arroyo Balizas: estructuras monticulares y sitios del litoral atlántico uruguayo. Revista de Arqueología, vol. 2, pp. 89-103, 2007.

LÓPEZ MAZZ, J.M., DABEZIES, J.M. & CAPDEPONT, I. La Gestión De Recursos Vegetales nn las Poblaciones Prehistóricas de las Tierras Bajas del Sureste Del Uruguay: un abordaje multidisciplinar. Latin American Antiquity, 25(3), pp.256–277, 2014.

MARTIN, P. y SUGUIO, K. International Symposium in Global Changes in South America During the Queternary. Special Publication, 2: 8-12, São Paulo, 1989.

OLIVEIRA, O.A. Os Povos Caçadores e Coletores que Habitaram as Margens da Lagoa Mirim. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

ROSA, M.L.C.C. Gemorfologia, Estratigrafia de Sequências e Potencial de Preservação dos Sistemas Laguna-Barreira do Quaternário Costeiro do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

SCHMITZ, P.I.; NAUE, G.; y BECKER, I. 1991. Os Aterros dos Campos do Sul: A Tradição Vieira. Arqueologia Pré-Histórica do Rio Grande do Sul: 221-250.

SCHMITZ, P.I., GIRELLI, M. & ROSA, A.O. Pesquisas Arqueológicas em Santa Vitória do

Palmar, RS. Documentos, 07, 1997.

VILWOCK J.A. & TOMAZELLI, L.J. Planície Costeira do Rio Grande do Sul: gênese e transformação. In: MMA. Biodiversidade: regiões da Lagoa do Casamento e dos butiazais de Tapes, planície costeira do Rio Grande do Sul, Brasilia: MMA/SBF, 2006.

533

Oral

Arqueologia e Gestão Integrada do Território

533 - COLEÇÃO PEDRO AUGUSTO MENTZ RIBEIRO: O PRÉ-INVENTÁRIO E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

ESCOVAL, I. R., REICHERT, I. C.

iloirescoval@hotmail.com, inesrei@feevale.br

Palavras-chave: Pedro Augusto Mentz Ribeiro; Acervo; Educação Patrimonial

Introdução

Este trabalho tem por objetivo dar visibilidade à Coleção Pedro Mentz Ribeiro e ao trabalho de acervo que vem sendo realizado com ela pela Universidade Feevale. A Coleção é oriunda do trabalho fotográfico do eminente Arqueólogo Pedro Augusto Mentz Ribeiro, composta por mais de 4.500 diapositivos que retratam sítios arqueológicos, levantamentos, escavações, entre outros, relacionados a pesquisas arqueológicas realizadas no território do Rio Grande do Sul e do Brasil. As imagens foram captadas a partir da década de 1960, quando o arqueólogo iniciou sua carreira acadêmica, e acompanham a jornada do professor acadêmico e pesquisador. A Coleção faz parte do Acervo Pedro Augusto Mentz Ribeiro, composto ainda pela biblioteca particular e de trabalho do arqueólogo e está localizado na biblioteca da Universidade Feevale, campus II.

Metodologia

O Acervo Pedro Augusto Mentz Ribeiro foi doado pela família do arqueólogo à Universidade Feevale em 2008 e aos poucos, os bibliotecários foram registrando e catalogando a parte bibliográfica do acervo. A Coleção Pedro Mentz Ribeiro começou a ser analisada mais recentemente, com a adesão de alunos do curso de Licenciatura em História, através da disciplina de Seminário de Pesquisa e Prática em Acervos e Educação Patrimonial, sob a orientação da prof.ª Me. Inês Caroline Reichert, líder do Projeto de Ensino Memória em Movimento. Num primeiro momento, optou-se por uma análise qualitativa e quantitativa do material, avaliando-se as condições gerais dos diapositivos, possíveis danos e presença de fungos, sem alterar a organização original da Coleção, caracterizando-se de acordo com Luís Pavão como um pré-inventário, que nos permite elaborar um plano para a organização e o tratamento. A partir da realização do pré-inventário, buscou-se também identificar e descrever o conteúdo da Coleção, contemplando diversos aspectos, sendo eles: tipo de imagem, localização, materiais, sítios, aulas, congressos, viagens, data, autoria, dentre outros. Para realizar tal procedimento de organização de acervo, procedeu-se às seguintes etapas: identificação da Coleção e de suas características; elaboração de ficha de pré-inventário; testagem da ficha de pré-inventário; ajustes e aplicação das fichas, finalizando.

Resultados e Discussão

Os diapositivos encontram-se acondicionados nas caixas originais; alguns possuem identificação na caixa e outros somente no magazine, sendo que alguns não possuem qualquer tipo de informação adicional. Os magazines são em material plástico ou então papel, de diferentes marcas e modelos. A contagem total, através da ficha de pré-inventário, já foi realizada, sendo identificados 4.567 diapositivos em magazines e ainda cinco tubos de filme fotográfico sem magazine, os quais não serão analisados neste

momento para que não haja danos ao material. A análise preliminar obtida através do pré-inventário possibilitou considerar que a Coleção está em bom estado de conservação e não corre o risco de danos irreversíveis. As etapas de limpeza e higienização, descrição, categorização e digitalização ainda não foram realizadas e estão previstas para o Inventário propriamente dito. Optou-se pela organização das imagens somente após a digitalização para que não haja o manuseio excessivo das imagens originais e porque não será feita nenhuma observação nos magazines, além das já encontradas, sendo assim, a numeração e identificação de cada uma com sua respectiva categoria ficará facilitada a partir de um cadastro em banco de dados, bem como do acondicionamento dos magazines em embalagens individuais, o que facilitará a identificação e organização. No momento, pretende-se estabelecer parcerias e redes acadêmico-científicas para divulgação do Acervo e da Coleção Pedro Augusto Mentz Ribeiro, que se reveste de importantíssimo valor patrimonial, pois muitos artefatos e informações arqueológicas salvaguardadas em outras instituições poderão ser complementadas pelas informações do acervo fotográfico, que é único. Optou-se para tal fim pela divulgação do acervo em eventos estaduais e nacionais, na formação de redes de contato e na formação continuada de alunos sobre temas referentes à conservação, organização, educação patrimonial, história de outros centros de conservação e guarda de fotografias para que com isso os alunos tenham a capacidade de trabalhar no acervo sem danificar o material. Além disso, também está sendo realizado um trabalho de preparação de material de Educação Patrimonial para crianças do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, no formato de uma biografia de Pedro Augusto Mentz Ribeiro para crianças, ilustrada. O trabalho se insere na perspectiva de introduzir a história da Ciência para crianças, a partir das biografias de importantes cientistas e está em fase de criação e diagramação e conta com a participação dos cursos de História, Pedagogia e Design Gráfico, com articulação de disciplinas de diferentes professores e com isso possibilitarem que a interdisciplinaridade atinja um maior número de alunos.

Conclusão

Os objetivos estão sendo alcançados, pois a partir da realização do pré-inventário, das publicações já realizadas e da participação dos alunos em eventos, a Coleção Pedro Augusto Mentz Ribeiro já pode ser mais facilmente acessada por pesquisadores e interessados, o que já tem ocorrido, com a procura pelas imagens e conteúdos por parte de estudantes e professores de arqueologia de outras universidades. Além disso, os alunos têm demonstrado interesse em participar da organização do acervo, em estudar as questões referentes à prática da educação patrimonial como essencial para a preservação da memória, do objeto, bem como da construção dos saberes, fundamental para a construção de uma identidade e o respeito para com todos os povos.

568

Oral

Arqueologia e Gestão Integrada do Território

568 - LA EVOLUCIÓN DE UN CENTRO DE PRODUCCIÓN ARTESANAL EN LA SIERRA ECUATORIANA DURANTE EL PERIODO FORMATIVO TARDÍO (800 - 400 CAL A.C.): EL CASO DE LAS ORQUÍDEAS, IMBABURA

DYRDAHL, E., PUENTE, C. E. M., ROSA, N. S.

edyrdahl@gmail.com, carloseduardo.montalvopuente@uniroma1.it, neemias_of@hotmail.com

Palabras clave: Arqueologia; Período Formativo Tardio

Introducción

El periodo del Formativo Tardío en el Ecuador es conocido como una época con abundante evidencia de interacción interregional (STOTHERT 2003; VALDEZ 2008). Desafortunadamente, la evidencia relacionada con la manufactura de los productos no locales involucrados recuperada ha sido muy escasa, si no, nula.

Investigaciones recientes en el sitio Las Orquídeas han identificado estratigrafía intacta perteneciente al periodo en cuestión (800 – 400 cal a.C.). La secuencia ha restituido evidencia de elaboración de productos involucrados en procesos de interacción interregional.

En este trabajo serán presentados datos preliminares que buscan ilustrar cambios en los materiales durante los 400 anos que cubre la secuencia. Estos datos sugieren que la ocupación de Las Orquídeas fue dinámica y se vio afectada por varios procesos.

Metodología

Durante los trabajos de campo se aplicaron metodologias combinadas. Se excavo por estratos siguiendo el metodo de Harris (1991) mas, subdividiendiendo

el area en cuadricula. El objetivo fue documentar, tanto relaciones estratigraficas, como la extension en area de los estratos. El area excavada se extiende por 220 m^2.

Encontremos mas de 20 tipos de materia prima utilizadas en la producción de artefactos. Parece que muchos de estos objetos fueron producidos in situ. Nuestros análisis se han enfocado en entender la variación a través del tiempo, naturaleza y escala de la producción antes mencionada. Se ha procedido al analisis sistematico de los materiales recuperados.

La ceramica diagnostica ha sido catalogada (a traves del dibujo reconstructivo y del fichaje) con la finalidad de crear una secuencia cronotipologica. El muestreo se enfoco en cubrir toda la seciuencia estratigrafica trasversalmente (no por extension) con la intencion de identificar cambios sensibles en las formas durante el paso del tiempo.

La obsidiana ha sido objeto de un estudio de tipo tecnologico que busca entender el movimiento de este material como materia prima e identificar que tipo de artefactos fueron producidos. Se aplicaron, ademas, estudios con florescencia de rayos x (FRX) para documentar los fuentes utilizadas.

Finalmente, hemos analizado las piezas de joyería que han sido recogidos en el sitio. Estas incluye cuentas, placas, y colgantes, todos hechos con varias materias. Las características de cada pieza han sido determinados para documentar variación en el proceso.

Resultados y Discusión

Las investigaciones de campo conducidas en Las Orquideas han permitido documentar exhaustivamente una porcion lateral de la colina de Los Soles y su estratigrafia. Del analisis preeliminar de la secuencia se puede inferir la formacion artificial de la misma a través de eventos especificos de relleno. Estos episodios estan formados en su mayoria por mezclas de desechos (materiales arqueologicos), sedimentos limo-arcillosos, restos de cangahua o niveles antropicos de ceniza volcanica. Aunque, las areas con estructuras del poblado aun no han sido identificadas, es plausible que estas se ubicaran en la parte alta de la antes mencionada colina, mientras el el area excavada fue objeto de diferentes episodios de bonificacion, relleno y cambio de uso probablemente ligadas a actividades pirotecnologicas, areas de trabajo abiertas o como areas de desecho.

De la informacion recolectada se desprende que la ocupacion del sitio fue intensa. Se puede afirmar esto en base a la cantidad de desechos que forman los estratos de relleno, la potencia de los mismos y el rango de fechas recuperados de la estratigrafia. Esto nos permite afirmar que la estratigrafia investigada, con una profunidad aproximada de 3 metros, se formo entre el 800 y el 400 cal a.C. Durante este tiempo, parece que hubo varios cambios en la producción y utilización de los varios clases de artefactos.

La ceramica ha servido principalmente como indicador cronologico. La presencia de tazones carenados decorados con borde distinto permitieron encuadrar preelimianrmente el yacimiento en el perido Formativo. Esta forma ceramica en particular fue identificada preeviamente en el sitio de La Chimba (ATHENS 1978; 1989; 2003). Esta asignacion temporal fue confiarmada por las dataciones radiocarbonicas. Los trabajos preeliminares han permitido identificar un progresivo enriquecimento en cuanto a las formas presentes confirmando y refinando las observaciones iniciales realzadas por Athens para el sitio de La Chimba.

También hemos identificado algunos cambios en la adquisición y uso de la obsidiana en el sitio. Se han identificado cambios, tanto en las fuentes utilizadas en la adquisición de la obsidiana como en la disminucion del tamano de los artefactos, y ademas la presencia de un mayor numero de artefactos con corteza. Nuestra hipótesis es que estos patrones son un producto del cambio en fuentes de provision.

Retomando el tema de joyería, se han identificado patrones claros en su producción a través del tiempo. Inicialmente, parece que los habitantes del sitio se enfocaron en la producción objetos si emplear mayormente materias primas prvenientes de la costa del pacifico. El uso de estas materias primas de importacion se incrementa a traves del tiempo marcando una disminucion en la ultima fase de la ocupación documentada.

Conclusiones

Los datos presentados indican que hubo varios cambios en la adquisición de materia prima y la producción de bienes durante el Formativo Tardío en Las Orquídeas. Estos resultan en dos o tres etapas claras que pueden ser corroboradas en otros sitios de la región.

Parece que las conexiones entre los habitantes de Las Orquídeas y las poblaciones en otras regiones se intensificaron durante el Formativo Tardío. El dato de mayor reelevancia es que los artefactos fueron realizados in situ usando materias primas en bruto y no llegaron al sitio como productos acabados. Este dato en particular enriquece grandemente la discusion respecto la interacción interregional y su antigüedad abriendo un nuevo espectro de investigacion para el area norte de los Andes Ecuatorianos.

Referência bibliográfica

ATHENS, J. Stephen 1978 Formative Period Occupations in the Highlands of Northern

Ecuador: A Comment on Myers. American Antiquity, 43 (3), 493-496.

ATHENS, J. Stephen 1990 Prehistoric Agricultural Expansion and Population Growth in Highland Northern Ecuador: Interim Report for 1989 Fieldwork.

ATHENS, J. Stephen 2003 Inventory of Earthen Mound Sites, Northern Highland Ecuador: Final project report prepared for: H. John Heinz III Fund Grant Program for Latin American Archaeology and the Instituto Nacional de Patrimonio Cultural del Ecuador. Informe, INPC, Quito.

HARRIS, C. Edward 1991 Principios de estratigrafía arqueológica. Editorial critica S.A. Barcelona.

QUANTIN, Paul, & Zebrowski, Claude. 1997 Caractérisation et formation de la cangahua en Équateur. En Suelos volcánicos endurecidos: III Simposio Internacional (Quito, diciembre de 1996). C. Zebrowski, P. Quantin & G. Trujillo, eds., pp. 29-47. Quito: ORSTOM, PUCE, UCE.

STOTHERT, Karen E. 2003 Expressions of Ideology in the Formative Period of Ecuador. En Archaeology of Formative Ecuador. J.S. Raymond & R.L. Burger, eds., pp. 337-421. Washington D.C.: Dumbarton Oaks.

VALDEZ, Francisco 2008 Inter-zonal Relationships in Ecuador. En Handbook of South American Archaeology. H. Silverman & W.H. Isbell, eds., pp. 865-888. New York: Springer.

579

Oral

Arqueologia e Gestão Integrada do Território

579 - AS OCUPAÇÕES PALEOINDÍGENAS NO OESTE DO RIO GRANDE DO SUL: ANTECEDENTES DE PESQUISAS E AS NOVAS PERSPECTIVAS DE ESTUDO

VIDAL, V. P., ROSA, N. S.

poueyvidal@ibest.com.br , neemias_of@hotmail.com

Palavras-chave: Arqueologia; Paleoindígena; Pré-História

Introdução

O presente trabalho propõe-se a realizar uma síntese das pesquisas arqueológicas iniciais desenvolvidas na região sudoeste do Estado do Rio Grande do Sul durante os programas de pesquisas arqueológicas Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas - PRONAPA (1965-1970) e Projeto Paleoindígena - PROPA (1972-1978), discutindo, assim, suas contribuições para a arqueologia brasileira, bem como as lacunas existentes devido as insuficientes publicações dos resultados das pesquisas. Visa-se ainda apresentar os atuais estudos desenvolvidos nos sítios arqueológicos paleoíndigenas situados no município de Uruguaiana, destacando as novas perspectivas de análises que buscam compreender os processos de formações dos sítios com ênfases nos estudos geoarqueólogicos.

Metodologia

Na construção desta proposta de trabalho foram indispensáveis as consultas nos diários de campo de Miller (1972-1978), nos projetos de pesquisas do Pronapa e do Propa e nos raros artigos científicos resultantes dos primeiros estudos realizados nos sítios paleoíndigenas situados na fronteira oeste. A retomada das pesquisas na região foram representadas por atividades prospectivas permitindo a relocalização dos sítios arqueológicos paleoíndígenas cadastrado durante as décadas de 60 e 70 para o município de Uruguaiana. As atividades de campo consistiram no registro da cultura material arqueológica, coleta de superfície, registro e interpretação dos perfis estratigráficos expostos nas barrancas dos sítios localizados nas proximidades do rio Uruguai e do seu afluente principal o Arroio Touro Passo. Também foram realizadas sondagens arqueológicas e coletas de amostras de solos para as análises geoquímicas e datações por termoluminescência no Uruguay. A revisão documental das pesquisas permitiu conhecermos entre outros aspectos, os principais objetivos de Miller (1972) nos estudos dos sítios arqueológicos da transição Pleistoceno-Holoceno. O interesse do autor surgiu a partir da descoberta do sítio RS-I-50: Lajeado dos Fósseis, em 1968. Os dados obtidos neste sítio permitiram a elaboração do Programa de Pesquisas Paleoindígenas - PROPA. Os sítios localizados durante este programa foram estudados através do conceito de fases e tradições arqueológicas, as quais foram determinadas com base nas semelhanças tipológicas dos artefatos (DIAS, 2003, 2007).

Resultados e Discussão

A partir da revisão dos dados provenientes da literatura clássica sobre o tema ao qual se dedica a presente investigação, chegamos à alguns resultados fundamentais referentes às ocupações paleoindígenais estabelecidas na região oeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Dentre estes, podemos citar a determinação de fases arqueológicas especificas que

representam o povoamento humano em questão.

A fase arqueológica paleoindígena Ibicuí, por exemplo, está representada por três sítios a céu aberto associados às barrancas de afluentes dos rios Ibicuí e Quaraí: 1) RS-I-50: Lajeado dos Fósseis, 2) RS-Q-2: Passo da Cruz 2 e 3) RS-I-107. Os conjuntos de evidencias desta fase correspondem a 46 peças líticas para o total dos sítios, concebidas por lascas unipolares sem alteração ou com retoques aleatórios, tipo choppers, raspadores “toscos” e conjuntos de seixos, lascas sem evidência de uso, talhadores, além dos demais testemunhos fósseis, animais e vegetais. Esta fase possui apenas uma datação direta de 12.770+220 AP (SI-801) para o sítio RS-I-50: Lajeado dos Fósseis, realizada a partir de um crânio de *Glossotherium myloides* (MILLER, 1987).

Por outro lado, a fase Uruguay estaria representada por 21 sítios a céu aberto, associados às barrancas dos rios Uruguai, Ibicuí, Quaraí e seus afluentes. Para esta fase foram obtidas 18 datações radiocarbônicas associadas a 10 sítios, compreendendo um período entre 11.555 e 8.585 anos AP (MILLER, 1987). No entanto, a revisão cronológica da fase Uruguai demonstra que está é representada, por apenas 10 sítios, destes seis possuem uma cronologia concretamente associada a 12 datações entre (10.810 e 8.585 anos AP). Além disso, sugere-se que

Conclusão

As novas perspectivas de estudos sobre o tema paleoindígenas que vem sendo desenvolvidas ao longo das décadas recentes visam, sobretudo, rever os dados publicados pelos citados programas de pesquisas através de a partir de um viés diferenciado, predominantemente focado em procedimentos metodológicos específicos associados à denominada geoarqueologia. Dessa forma, dados inéditos provenientes de escavações atualmente em andamento tem sido reunidos e sistematizados com o intuito de aprofundar, de maneira considerável, o conhecimento arqueológico sobre o povoamento humano inicial ocorrido no território gaúcho. Pretende-se, para muito em breve, a publicação integral de tais dados, o que certamente poderá alterar um conjunto de paradigmas atrelados ao povoamento paleoindígena.

580

Oral

Arqueologia e Gestão Integrada do Território

580 - ARQUEOLOGIA NA REGIÃO CENTRAL DO RIO GRANDE DO SUL, BRASIL

ZUSE, S., SANTI, J. R., ROSA, N. S.

silvanazuse@unir.br, julianarsanti@gmail.com, neemias_of@hotmail.com

Palavras-chave: Arqueologia; *Caçador-Coletor*; *Guarani*; *Rio Grande do Sul*

Introdução

A região central do Estado do Rio Grande do Sul, situada na zona de transição entre o Planalto Meridional Brasileiro e a Depressão Central ou Periférica, foi, desde momentos cronologicamente bastante recuados, densamente povoada por grupos indígenas portadores de características culturais bastante distintas entre si. Destacam-se, nesse contexto, as ocupações caçadoras-coletoras – tema de ferrenhos debates relacionados à existência das denominadas tradições Umbu e Humaitá – e o grande povoamento Guarani, que após ter se estabelecido nos morros, escarpas e vales da região, viu suas comunidades serem reunidas em reduções Jesuíticas-Guarani ao longo do século XVII. No presente trabalho, busca-se, então, a construção de uma síntese das principais pesquisas arqueológicas e das ocupações indígenas na região central do território sul rio-grandense.

Metodologia

O panorama das pesquisas arqueológicas e das ocupações indígenas na região central do Rio Grande do Sul será elaborado a partir da revisão da bibliografia existente sobre o tema e da análise dos dados obtidos pelos autores durante investigações desenvolvidas nas áreas dos rios Soturno e Toropi (ZUSE, 2009; SANTI, 2010; SANTOS DA ROSA e ZUSE, 2009). Desde a década de 1960 a região acima citada tem sido alvo de pesquisas e escavações arqueológicas (BROCHADO e SCHMITZ, 1976; RIBEIRO, MARTIN e HARDY, 1976; RIBEIRO, 1981; SCHMITZ e BROCHADO, 1982; RIBEIRO, 1981; RIBEIRO e FÉRIS, 1984; FAJARDO, 2001; MACHADO, 2004; LIMA, 2005), embora apenas alguns poucos dentre estes estudos tenham sido capazes de se configurar como sínteses regionais de maneira concreta (SCHMITZ, 1991; BROCHADO, 1984; LA SALVIA e BROCHADO, 1989; NOELLI, 1993, 1996, 1999/2000, 2004; SOARES, 1997, 2004; ROGGE, 2004). Tais investigações evidenciaram uma ampla ocorrência de ocupações caçadoras-coletoras em abrigos sob rocha, em locais a céu aberto ou sobre os tradicionalmente denominados “cerritos”, chamando atenção a presença de gravuras rupestres produzidas em suportes areníticos. Da mesma forma, nas colinas e vales estreitos dos pequenos e médios cursos de água, foram identificados e caracterizados inúmeros assentamentos relacionados aos povos Guarani. No rio Soturno e nos afluentes do rio Toropi, foram localizados, através de levantamentos oportunísticos, sítios arqueológicos em ambientes de topo, meia encosta e planícies encaixadas.

Resultados e Discussão

As ocupações de grupos caçadores-coletores em abrigos e grutas na região central do Rio Grande do Sul foram datadas por Brochado e Schmitz (1976) entre 2.795 AP e 550 AP, enquanto que nos cerritos as datas obtidas por Marion (2010) e Garcia (20120) chegaram a 2.600 e 1370 AP. No Abrigo da Pedra Grande e na Gruta do Canhemborá estão presentes representações com importantes similaridades nas técnicas de produção

(picotagem e abrasão) e motivos bastante característicos, como as depressões circulares, supostas pegadas, tridáctilos; círculos, sulcos verticais e paralelos, cruzes, entre outros. Algumas das escolhas técnicas identificadas estão inscritas em uma região maior, sendo atribuídas à denominada tradição rupestre Meridional. Já os povos Guarani chegaram ao sul do Brasil, expandindo-se através dos rios Paraguai e Paraná e adentrando o território do Rio Grande do Sul pelos rios Uruguai, Ijuí e Jacuí. As datações chegam até 1800 A.P. no centro do estado, com muitas entre 1300 e 1000 A.P (NOELLI, 1993; 1999-2000; 2004; SOARES 1997, 2004). Levantamentos e escavações foram realizados também nos rios e córregos de pequeno porte, na bacia do baixo Jacuí, Vacacaí e Ibicuí, visando ampliar o contexto espacial e temporal e perceber a diversidade existente nos sítios e na cultura material Guarani. No rio Soturno, afluente do Jacuí, foram localizados e escavados quatro sítios arqueológicos, três deles lito-cerâmicos e um sítio lítico, sendo obtidas as datações por termoluminescência de 1179±130 A.D, 1269 ± 35 A.D., 1469 ± 70 A.D., 1629 ± 65 A. D e 1659 ± 50 A.D. Estas últimas datações associadas a sítios com cultura material do período histórico, devido à proximidade das reduções jesuíticas da região do Tape. Identificaram-se manchas de solo antropogênico, material lítico lascado, urnas funerárias e fragmentos de vasilhas cerâmicas (SANTI, 2010). Nas proximidades do Arroio Ribeirão e do Rio Toropi foram também localizados cinco sítios arqueológicos Guarani, dentre os quais se destaca o sítio Ibm 4 Pedra Grande, pesquisado desde a década de 1960 e onde foi obtida a datação radiocarbônica de 605 AP (BROCHADO e SCHMITZ, 1976) para a ocupação Guarani no sítio, que também foi local de uma redução Jesuítica-Guarani do século XVII. A análise da cerâmica deste sítio permitiu verificar uma continuidade nas escolhas tecnológicas referentes à produção da pasta, técnicas de confecção e queima das vasilhas em todo o período de ocupação, com adoção de algumas características novas no período da redução, acrescentadas no leque de possibilidades existentes, principalmente na forma e acabamentos de superfície. No sítio Ibm 14 foi ainda identificado um contexto funerário com um enterramento secundário em urna, datado por termoluminescência em 1024 ± 100 AD (ZUSE, 2009). Estas e outras pesquisas realizadas nas áreas mais periféricas do ponto de vista hidrográfico evidenciam ocupações Guarani na região central do estado do Rio Grande do Sul desde pelo menos 500 AD até o século XVII (FAJARDO, 2001, MACHADO, 2004).

Conclusão

As pesquisas arqueológicas realizadas até o momento na região central do Rio Grande do Sul evidenciam pelo menos 3.000 anos de história indígena. Apesar do baixo número de escavações sistemáticas e datações radiocarbônicas, é possível delinear um quadro da história cultural da região, ocupada inicialmente por povos caçadores-coletores e posteriormente pelos ceramistas Guarani, que no século XVII foram reunidos nas reduções Jesuítico-Guarani do Tape. A caracterização dos dados contextuais dos sítios escavados, da arte rupestre, dos sepultamentos e materiais líticos e cerâmicos torna-se assim fundamental para melhor compreender a espacialidade destas ocupações, objetivo este que a presente síntese busca alcançar.

Referências Bibliográficas

BROCHADO, J. P. An ecological model of the spread of pottery and agriculture into eastern south america. Tese de doutorado. University of Illinois at Urbana-Champaign. Carbondale, 1984.

BROCHADO, J. P.; SCHMITZ, P. I. Petroglifos do estilo de pisadas no RS. In: Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre: PUCRS, v. II, n. 1, 1976.

FAJARDO, F. Aspecto da Ocupação Pré-Colonial Platina: Cabeceira do Raimundo. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Mestrado em Integração Latino Americana. Santa Maria, 2001.

GARCIA, A. M. Sítio Arqueológico do Pororó: um cerrito na Mesorregião Centro Ocidental Riograndense (Pinhal Grande). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação Profissionalizante em Patrimônio Cultural. Santa Maria, 2012.

LA SALVIA, F. & BROCHADO, J. P. Cerâmica Guarani. Porto Alegre: Posenato & Cultura, 1989.

LIMA, T. V. Estudo das representações Rupestres do Rio Grande do Sul/Brasil. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

MACHADO, N. T. G. Entre guardas e casarões: um pouco da história do interior do RS – uma perspectiva arqueológica. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. Museu de Arqueologia e Etnologia. São Paulo, 2004.

MARION, R, P. Cerritos como patrimônio arqueológico: o resgate do sítio arqueológico Corredor do Bolso. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação Profissionalizante em Patrimônio Cultural. Santa Maria, 2010.

NOELLI, F. S. Sem Tekohá não há Tekó: Em busca de um modelo Etnoarqueológico da Aldeia e da Subsistência Guarani e sua Aplicação a uma Área de Domínio no Delta do Rio Jacuí-RS. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegr, 1993.

_____. As hipóteses sobre o centro de origem e rotas de expansão dos Tupi. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 39, n.2, p. 7-53, 1996.

_____. La distribución geográfica de las evidencias arqueológicas guarani. Revista de Indias, v. LXIV, n. 230, 2004.

RIBEIRO, P. A. M. O Tupiguarani no Vale do Rio Pardo e a Redução Jesuítica de Jesus Maria. Revista do CEPA, Santa Cruz do Sul, 1981.

RIBEIRO, P. A. M.; MARTIN, HARDY, E. A Redução Jesuítica de Jesus-Maria, Candelária, Rio Grande do Sul – Nota Prévia. Revista do CEPA, Santa Cruz do Sul, n. 4, 1976.

RIBEIRO, P. A. M. & FÉRIS, J. S. Sítios com Petróglifos na Campanha do Rio Grande do Sul. Revista do CEPA, Santa Cruz do Sul, vol. 11, nº 13, 1984.

ROGGE, J. H. Fenômenos de Fronteira: um estudo das situações de contato entre os portadores de tradições ceramistas pré-históricas no Rio Grande do Sul. Tese de doutoramento, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004.

SANTI, J. R. O passado no presente: vestígios pré-coloniais comosuporte analítico da paisagem no Vale do Soturno, RS. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. Museu de Arqueologia e Etnologia. São Paulo, 2009.

SANTOS DA ROSA, N.; ZUSE, S. Arte Rupestre na Região Meridional da América do Sul: uma análise das escolhas técnicas presentes nas gravuras rupestres do Rio Grande do Sul, Brasil. Anais do IV Encuentro Nacional de Estudiantes de Arqueologia y Antropologia. Santiago de Chile, 2009.

SCHMITZ, P. I. (Ed.). Pré-História do Rio Grande do Sul. Arqueologia do Rio Grande do Sul, Brasil. Documentos 05. São Leopoldo: Instituto Anchietano de Pesquisas, 1991.

SOARES, A. L. R. Guarani: Organização Social e Arqueologia. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1997.

_____ Contribuição à Arqueologia Guarani: Estudo do sítio Ropke. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Museu de Arqueologia e Etnologia. São Paulo,

2004.

ZUSE, S. Os Guarani e a redução Jesuítica: tradição e mudança técnica na cadeia operatória de confecção dos artefatos cerâmicos do sítio Pedra Grande e entorno. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Museu de Arqueologia e Etnologia. São Paulo, 2009.

CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

19

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

19 - FORMANDO O DOCENTE: PROFISSIONAIS LIBERAIS E SUA CONSTRUÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS

CLASEN, J. H. L., OLIVEIRA, L. E.

julia.clasen@ifsc.edu.br, lee.oliveira@ifsc.edu.br

Palavras-chave: Profissional Liberal; Formação Docente; Ensino Técnico

Introdução

Este documento é decorrente das inquisições percebidas nas aulas de Docência na Educação Superior e experiência dos pesquisadores, como profissionais no Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Criciúma. Tratando-se de profissionais liberais que escolhem a carreira docente pela expectativa de profissionalização ou mesmo por mera oportunidade de trabalho.

Nos Institutos Federais, a exigência, em termos de legislação, para exercer a função docente nas áreas técnicas resume-se em formação técnica: em Criciúma os professores são arquitetos ou engenheiros. Assim, buscamos compreender como se constitui docente o profissional liberal no ensino técnico. Nossos objetivos específicos: investigar a opção da escolha pela docência do profissional liberal; reconhecer os fundamentos teóricos práticos de um docente e elencar os desafios encontrados pelos docentes entrevistados em seu exercício pedagógico.

Metodologia

A pesquisa resulta da solicitação de uma tarefa na disciplina cursada no Mestrado em Educação na UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Docência na Educação Superior: fundamentos teórico-metodológicos e pelas indagações surgidas no ambiente de trabalho. A problemática explicita-se pelas percepções dos pesquisadores sobre a insegurança e a falta de preparo pedagógico dos profissionais liberais que optaram pela carreira docente, ficando evidente em reuniões pedagógicas, conselhos de classes e discussões afins. A metodologia que conduz esta investigação, em sua classificação é acadêmica, sendo sua natureza, uma pesquisa aplicada, objetivando familiarizar-se com o problema. Predominantemente qualitativa. Bibliográfica, baseou-se principalmente, na fundamentação teórica dos autores: Schon (2000); Nóvoa (1992; 1999; 2002); Zabalza (2004); Cunha (2002; 2010), Volpato (2010) e Tardif (2005). Selecionamos oito professores do IFSC – Criciúma, com diferentes níveis de formação: três doutores, um mestre, um mestrando e três graduados. Todos engenheiros e uma arquiteta. Dos oito, dois deles com curso de aperfeiçoamento em formação docente. Para atingir os objetivos propostos, como instrumentos metodológicos utilizamos entrevistas semiestruturas, questionando sobre sua prática docente, o que o levou à docência, tempo de atuação. Analisamos os documentos dos docentes do Setor de Gestão de Pessoas para levantamento de sua formação acadêmica. Estudo do Plano de Ensino a fim de verificar sua proposta metodológica. Feita a aplicação dos instrumentos e exame dos documentos, passamos à triangulação dos dados.

Resultados e Discussão

Quando investigamos sobre o que levou estes profissionais se tornarem docentes, o trabalho prévio com “treinamento” de pessoal, o que em alguns casos, motivou à

docência, são as respostas mais frequentes. Há quem respondeu que só começou na docência pela questão de oportunidade de trabalho, a identificação com os conteúdos exigidos em edital para o concurso de ingresso na instituição, mostrando que alguns profissionais liberais realmente "caem de para quedas" na docência.

Dos oito docentes pesquisados, cinco não se sentiam preparados para a docência quando começaram sua carreira. Um professor afirma que em sua primeira aula, estava totalmente despreparado, ficou em pânico e até se questionou o que estava fazendo ali.

A maioria responde que a experiência em sala de aula é a responsável pela formação docente destes profissionais. Além dessa, a repetição, exemplos de outros professores e as conversas com colegas são itens apontados como fundamentação para o exercício da docência. Alguns docentes compreendem o fazer educativo como um ato de transmissão ou de extensão de um saber. Indicamos um professor que afirma não se basear em nenhuma teoria pedagógica, pois entende que não são aplicáveis em sala de aula. Este depoimento demonstra a dificuldade que o profissional tem em perceber o que são teorias de aprendizagens.

Sobre as dificuldades na docência, o que chama atenção nas respostas, é que há uma tendência em colocar o estudante como obstáculo no aprendizado, o docente se exime do processo. Um dos entrevistados salientou que este desinteresse dos discentes é maior no ensino de matérias técnicas. Em algumas respostas o professor traz para si a responsabilidade de motivar os estudantes, conhecendo melhor seu universo e seus interesses.

Três categorias se destacam nas respostas para exercício da docência: formação docente, capacitação em novas tecnologias e metodologias e capacitação para entender o perfil do jovem estudante. A formação docente, capacitação em novas tecnologias e metodologias, era esperado que fosse citado como necessidade prioritária destes profissionais liberais, contudo o que surpreende é o desejo desses em entender melhor o jovem desta geração.

Um dos entrevistados acredita que o sistema de ensino atual é fracassado e que uma reforma profunda na educação se faz necessária. Identificamos que os cursos de formação docente devem oferecer especial atenção à docência voltada para a geração dos estudantes atuais, de como as metodologias podem ser úteis para gerar o interesse dos mesmos. Discentes desmotivados e professores desamparados é uma realidade em sala de aula, saber como motivar o estudantes deve ser o eixo principal para o currículo dos cursos de formação pedagógica.

Preliminarmente, foi possível compreender como o profissional liberal no Ensino Técnico do Instituto Federal de Santa Catarina, constitui a sua docente. A investigação propiciou uma reflexão sobre a prática pedagógica a partir da análise de conteúdo das falas de seus atores, instigando dar seguimento à pesquisa.

Conclusão

Concluimos que os docentes sentem-se inseguros, se percebem fora do cotidiano pedagógico, se excluem da problemática e que a visão interacionista esta somente em seu discurso pedagógico. Responsabilizam somente o estudante pelo seu desempenho escolar e criticam a estrutura da escola.

Suas respostas solicitam: formação docente para entender o perfil do jovem estudante, capacitação de novas tecnologias, metodologias, expressando a necessidade de orientações pedagógicas.

O professor reforça a cultura do seu papel de "transmissor" do conhecimento. No seu ponto de vista se o estudante aprende ou não é de responsabilidade dos mesmos.

Diante do exposto há que se promover programas de formação continuada em trabalho, com minicursos, reuniões e discussões frequentes.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 de Set. de 2014.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência investigativa no espaço universitário. Revista Educação. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197. Set/Dez. 2010. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6999/5717. Acesso em: 18 de Set. de 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Fontes de conhecimento e saberes na construção de profissão docente: um estudo empírico à luz da construção de Maurice Tardif. In: GARRIDO, Suzana Lopes [et al]. Os rumos da Educação Superior. São Leopoldo: UNISINOS, 2002, p. 225-246.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

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

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf Acesso em: 16 de Nov. de 2014.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. Profissão Professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999. Disponível em: http://www.dle.ufms.br/carol/Profissao_Professor.pdf. Acesso em: 18 de Set. de 2014.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000

TARDIF. Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2005.

VOLPATO, Gildo. Profissionais Liberais Professores: Aspecto da docência que se tornam referências na educação superior. Curitiba: Editora CRV, 2010.

ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=809&dd99=view&dd98=pb. Acesso em: 18 de Set. de 2014.

27

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

27 - PROGRAMA DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: TESES E DISSERTAÇÕES EM ANÁLISE

GOES, G. T.

gtozetto@hotmail.com

Palavras-chave: PIBID; Formação de Professores; Formação Inicial

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o mapeamento das dissertações e teses produzidas sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência entre os anos de 2012 e 2015 e a análise dos resumos com a utilização do software IRAMUTEQ. A finalidade do PIBID é apoiar a iniciação à docência dos estudantes das licenciaturas, aproximá-los das escolas de educação básica consideradas espaços privilegiados de produção e apropriação de conhecimentos sobre a docência. O programa tem sido objeto de estudos e pesquisas com diferentes ênfases e enfoques merecendo análises dessas produções. A análise se fundamenta nos autores que discutem a formação inicial de professores tais como Nóvoa (2004, 2009), Imbernón (2010), Gatti e Nunes (2009), Marcelo Garcia (1999), Tardif (2012) e Shulman (2010).

Metodologia

Esta é uma pesquisa teórica, de caráter bibliográfico, articulada a uma análise de conteúdo dos resumos das teses e dissertações produzidas sobre o PIBID no período de 2012 a 2015. O levantamento das produções foi realizado a partir do Banco de teses e dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. A busca foi realizada a partir do descritor “PIBID” ou” Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” encontradas no título, resumo e/ou palavras-chave. Feito o levantamento dos trabalhos realizou-se a leitura dos resumos e, em alguns casos, da introdução a fim de melhor compreender o foco da pesquisa. O trabalho está organizado inicialmente com a apresentação do mapeamento das produções e sua organização por data, região, programa de pós-graduação, tipo de pesquisa realizada e procedimentos de coleta e análise de dados utilizados e foco central das produções. Na sequência, analisa-se as contribuições das pesquisas na relação com o referencial teórico.

Resultados e Discussão

O PIBID teve seu primeiro edital em 2009 e as atividades se iniciaram efetivamente em 2010, assim para a seleção das produções foi considerado o ano de 2012. Pelo mapeamento das produções foram identificados 64 trabalhos, sendo 14 teses e 50 dissertações a partir do ano de 2012 até dezembro de 2015. É um número bastante significativo, e evidencia o crescimento do número de produções sobre o programa. Os resultados do estudo identificam que as pesquisas realizadas predominam nas regiões Sul e Sudeste e nas áreas de matemática, química e ciências biológicas. Dentre os principais instrumentos/procedimentos para a coleta de dados observa-se que a entrevista (em suas diferentes tipologias) é o procedimento mais utilizado, seguido da análise documental, dos questionários e da observação. Muitos trabalhos apresentam mais de um instrumento/procedimento para a coleta de dados. Mesmo assim, fica clara a preferência por procedimentos que valorizam o discurso dos sujeitos e permitem analisar o programa

a partir de certa interação com os participantes do mesmo. A maioria dos resumos não detalha a abordagem ou o tipo de pesquisa definido para o estudo. As pesquisas, em sua maioria, apresentam-se como estudos de caso ou estudos de caso etnográfico. Os procedimentos para análise dos dados privilegiam a análise de conteúdo, análise textual discursiva e análise crítica do discurso. Tal prevalência está articulada aos procedimentos de coleta de dados que privilegiam a expressão dos sujeitos sobre o tema, como no caso da utilização das entrevistas e mesmo das narrativas exigindo formas de análise que permitam compreender seu significado e obter inferências a partir deles. Diferentes aspectos do PIBID são focalizados e principalmente a contribuição do mesmo em subprojetos ou áreas específicas da formação. Há um conjunto significativo de estudos sobre a aprendizagem dos bolsistas e sobre metodologias e estratégias utilizadas no PIBID para a formação. A centralidade do professor vem ao encontro das tendências atuais de formação de professores voltadas a estabelecer uma forte relação com a escola e com a docência na direção de “praticar”, vivenciar, inserir na cultura escolar e desenvolver um processo de problematização das situações vividas no contexto escolar. Nessa direção, os estudos sobre o PIBID podem contribuir para repensar a formação de professores nas instituições de ensino superior.

Conclusão

Ao colocar a centralidade da docência num programa como o PIBID surgem inúmeras possibilidades investigativas tal como foi possível observar nas produções analisadas. Desde a perspectiva de um programa situado no âmbito de uma política educacional mais ampla, influenciada por movimentos nacionais e internacionais, até o espaço micro-social da sala de aula e das práticas desenvolvidas pelos diferentes sujeitos participantes do programa: bolsistas, professores supervisores, coordenadores. Também permite análises mais aprofundadas sobre a aprendizagem da docência, os saberes constitutivos da docência e que contribuem para o repensar da formação desenvolvida no interior dos cursos de licenciaturas. O mapeamento das produções e sua análise permitiram verificar os aspectos mais enfocados, bem como identificar lacunas e possibilidades de novos estudos.

60

Painel

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

60 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE QUALIDADE SOCIAL

SOBRINHA, D. E. N.

deniseufg@gmail.com

Palavras-chave: Formação de Professores; *Bildung*; *Qualidade Social*

Introdução

Essa pesquisa possui como objetivo geral compreender a formação de professores baseada em uma perspectiva de qualidade social, ou seja, uma formação fundamentada na contra-hegemonia. O atual tempo histórico em que vivemos tem sido marcado por processos de desumanização, de perda da utopia, do senso de coletividade, da falta de solidariedade e compromisso com o Outro. Torna-se urgente e necessário fazer uma contraposição a esses processos e fortalecer perspectivas fundamentadas na contra-hegemonia. Além disso, a pesquisa fundamenta-se na concepção de educação como a construção de uma autêntica Bildung. E é para contribuir com essa construção da educação e da formação de professores como uma autêntica Bildung que se insere essa pesquisa.

Metodologia

Essa pesquisa como resultado de um processo de doutoramento está em andamento e fundamenta-se no método Materialista Histórico Dialético (MHD), ou seja, o método dialético. Os principais interlocutores que tem orientado esse trabalho nessa perspectiva são: Coutinho (2008); Frigotto (2010); Gramsci (1982; 1989; 2005); Marx (2006; 2011) e Mészáros (2007; 2011). A abordagem de pesquisa escolhida para realizar este trabalho é a qualitativa. E os tipos de pesquisa escolhidos para desenvolver esse trabalho são: a Pesquisa bibliográfica e a Pesquisa participante. A Pesquisa bibliográfica está sendo realizada em livros, periódicos, teses, dissertações e na análise da produção acadêmica sobre “Formação de professores”. Já a Pesquisa participante conforme Souza e Magalhães (2014), caracteriza-se pelos seguintes elementos “o pesquisador e demais envolvidos na pesquisa interagem, promovendo transformações sociais; as posições valorativas derivam do humanismo cristão e do marxismo; a pesquisa é coletiva, envolvendo os participantes em todos os processos que a constitui; enfatiza a formação da consciência política do coletivo”. (SOUZA e MAGALHÃES, 2014, p. 13, apêndice). Essa parte da pesquisa está sendo realizada com professores formadores com a aplicação de um questionário com perguntas abertas e categorias de análise pré-definidas que visam sistematizar indicadores de qualidade para a formação docente construídos pelos próprios professores formadores.

Resultados e Discussão

A proposta dessa pesquisa constitui-se em pensar na formação de professores baseada em uma perspectiva de qualidade social, ou seja, uma formação fundamentada na contra-hegemonia que “[...] busca desmascarar os princípios mercadológicos aplicados à educação, visando à transformação desta.” (SOUZA e MAGALHÃES, 2015, p. 256). Além disso, a pesquisa fundamenta-se na concepção de educação como a construção de uma autêntica Bildung. A Bildung de acordo com Severino (2003), Ramos-de-Oliveira (2003),

Souza (2014) e Gur-Ze`ez (2006) concebe a formação humana como sendo integral cuidando do desenvolvimento do ser humano em seus aspectos cognitivo, intelectual, subjetivo, afetivo, cultural e social fundamentados na ética e no respeito à dignidade do Outro. E ainda de acordo com Souza (2014), esclarecendo a importância de se pensar à formação de professores articulada à construção de uma autêntica Bildung, destaca: "[...] a Bildung, enquanto movimento formador, tem como núcleo fornecer bases para que os sujeitos desenvolvam autonomia e possam criar e transformar realidades individuais e coletivas." (SOUZA, 2014, p. 82). Gur-Ze`ez (2006, p. 6) reforça esse posicionamento concebendo a Bildung como "um projeto politicamente revolucionário". E complementa: "[...] a Bildung hoje pode contribuir muitíssimo para a reconstrução dos atuais processos que se referem ao sujeito e para a resistência à produção do processo desumanizador. Como tal, poderia também se tornar um enfrentamento ao processo sistemático e totalmente racionalizado de perda da posse das indagações reflexivas, das buscas e das potencialidades da humanidade." (GUR-ZE`EZ, 2006, p. 16). Severino (2003), Ramos-de-Oliveira (2003), Souza (2014) e Gur-Ze`ez (2006) argumentam que a formação humana é um processo complexo e precisa ser pensada em sua integralidade. A formação de professores por estar inserida no processo de humanização dos seres humanos também se caracteriza como uma atividade complexa. Esses autores consideram vários aspectos que precisam ser trabalhados na formação dos professores, como por exemplo: sua a subjetividade, o desenvolvimento de capacidades pessoais, o desenvolvimento da autonomia, o desenvolvimento intelectual, técnico e didático, o respeito pelo Outro, a transformação da realidade social e a participação em um projeto politicamente revolucionário. Todo esse conjunto possibilitaria pensar na construção da educação e da formação de professores como uma autêntica Bildung, pois a qualidade social fundamenta-se na contra-hegemonia e mostra-se como possiblidade de resistência ao processo desumanizador gerado pelo sistema capitalista. O referencial teórico, ou seja, os autores de referência da pesquisa são fundamentados principalmente em Gramsci (1982; 1989; 2005); Marx (2006; 2011) e Mészáros (2007; 2011).

Conclusão

A qualidade social fundamenta-se na contra-hegemonia e mostra-se como uma alternativa viável, uma possiblidade de resistência ao processo desumanizador gerado pelo sistema capitalista. Fundamentar uma formação de professores baseada na qualidade social contra-hegemônica e construir indicadores de qualidade que possam contribuir com tal formação será importante para criar "[...] indicadores de qualidade que emanarão da discussão acadêmica, compreendidos como construções históricas e sociais comprometidos com contextos políticos e culturais, e não como parâmetros definidos externamente ao processo formativo de seus agentes." (SOUZA, 2014, p. 82). Esse é o compromisso social dessa pesquisa comprometer-se com a construção de indicadores de qualidade social para a formação docente elaborados pelos próprios professores formadores e não por agências e agentes que tratam a educação apenas como mercadoria.

Referências Bibliográficas

COUTINHO, Carlos Nélson. Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução: Carlos Nélson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética de história. Tradução: Carlos Nélson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antonio. Cartas do Cárcere. Volume 2. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. Carlos Nélson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques (orgs). Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

GUR-ZE`EV, Ilan. A Bildung e a teoria crítica na era da educação pós-moderna. Linhas críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 5-22, jan./jun. 2006.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro 1, v. 1. Tradução: Reginaldo Sant´Anna. 28ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro 1, v. 2. Tradução: Reginaldo Sant´Anna. 21ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In: MÉSZÁROS, István. O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI. Tradução: Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boi Tempo, 2007, p. 195-223.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boi Tempo, 2011.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Educação e emancipação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.297-307.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de e MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Qualidade social e produção do conhecimento. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 253-270, out./dez. 2015.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de e MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Poiésis e Práxis II: formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia: Editora América; Ifiteg, 2014, p. 81-94.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de e MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs). Pesquisa sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2014.

Fonte Financiadora

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG)

73

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

73 - O PROINFANTIL E O CICLO DE POLÍTICAS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

CAMPOS, M. I. F., VASCONCELLOS, V. M. R.

mariignez@oi.com.br, vasconcellos.vera@gmail.com

Palavras-chave: Proinfantil; Formação de Professores; Ciclo de Políticas

Introdução

O artigo apresenta o PROINFANTIL na cidade do Rio de Janeiro a partir da abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball e colaboradores (1994, 2001, 2002, 2004, 2006, 2011). Esta abordagem constitui-se num referencial teórico-analítico adequado à análise de programas e políticas educacionais. Envolve estratégias de elaboração e de desenvolvimento utilizadas por pessoas nos diferentes momentos de apropriação de uma política. Considera as tensões, os embates e os compromissos produzidos durante a execução. Foram analisados alguns elementos das demandas legais da proposta do PROINFANTIL (estrutura, concepções e metodologia), objetivando investigar as transformações ocorridas na prática dos cursistas, decorrentes do programa de formação e apresentados no trabalho final de curso.

Metodologia

Ball (1994) argumenta que a política é, ao mesmo tempo, texto e ação. Os interesses envolvidos apresentam forças muitas vezes ocultas e invisíveis. Por isso, as políticas não são implementadas e recebidas, elas tomam força à medida que participantes entendem os textos dando a eles significados diferentes, a partir de suas recriações nos diversos contextos. O caminho metodológico percorrido trouxe alguns elementos pertinentes: no contexto de influência do PROINFANTIL, foram analisados aspectos no âmbito do surgimento das políticas, tanto local como global e dos discursos construídos ao seu redor. Nele, uma legitimidade de conceitos que formam o discurso da base política, ora apoiado ora desafiado, exerceram influência nas diversas arenas, dentre elas os meios de comunicação. Trouxemos alguns elementos do contexto da produção do texto: o início do processo da escrita desse programa, os autores da política, os discursos e as vozes que ressoaram na elaboração do mesmo. Do contexto da prática: foram analisadas as concepções de criança traduzidas pelos AAC nos Projetos de Estudos* .

* Tarefa de conclusão de curso- descrição das atividades desenvolvidas pelo cursista a partir do eixo temático definido pela UFRJ e EEG : “Infância, cultura e cidadania em instituições de Educação Infantil em municípios do Estado do Rio de Janeiro”. Objetivo “desenvolvimento da competência de interpretar a realidade, refletindo sobre a própria prática e produzir novos significados para transformá-la”.

Resultados e Discussão

O contexto de influência do PROINFANTIL - apresentou as tensões das demandas legais, as disputas sobre as finalidades e os meios utilizados para a construção do programa, sob a ótica da legislação vigente à época da sua confecção. Os elementos de articulação política nos níveis: global, nacional, estadual e municipal no âmbito político e social foram analisados. A formação dos profissionais da Educação Infantil (legislação) e as influências de ordem global no Brasil (organismos internacionais e as políticas educacionais) foram traduzidas nas interrelações dos diferentes níveis. O contexto da influência, espaço no

qual a política pública se inicia, é o lugar no qual os discursos são pensados e construídos. Discursos que repercutem as diferentes esferas, em âmbitos mais amplos (internacionais) que operam ora como consultores ora como financiadores das reformas educativas. Neste contexto, o poder está emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando parece ser um lugar fora daqueles reconhecidos como de poder. Os discursos são espaços de produção de verdade e de conhecimento, conduzindo à análise dos problemas, à identificação de soluções e metas, assim como à especificação de métodos para a implementação e alcance das metas estabelecidas (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

O programa de formação foi analisado a partir dos elementos do contexto da produção do texto, da proposta do curso em questão, sua incorporação e intervenções textuais, além das limitações materiais e possibilidades vivenciadas no contexto da prática. Foi dado destaque a estrutura, metodologia utilizada e os componentes das esferas: municipal, estadual e federal. Para Ball e Mainardes (2011), o poder do texto como política aparece na historicidade dos sujeitos que ali estão. No caso do PROINFANTIL, foram os profissionais que elaboraram e que usufruíram da política pública nos três âmbitos (federal, estadual e municipal) e suas interpretações como “sujeitos históricos que recebem e interpretam os textos de diferentes formas” (MAINARDES, 2007, p. 37). Nessa perspectiva, os leitores (inclusive os cursistas) foram considerado e analisado não como meros receptores, mas sujeitos críticos e competentes produtores de diferentes interpretações da realidade política.

No contexto da prática discutiu-se as transformações decorrentes das concepções apresentadas pelo programa de formação no fazer cotidiano dos cursistas. Foram 44 (quarenta e quatro) Projetos de Estudos - tarefa de conclusão do curso - tomados como objeto de análise. Os participantes, o perfil deles, o local e os materiais avaliativos fizeram parte das análises. Os resultados apontaram que o PROINFANTIL, enquanto políticas foi reinterpretadas e recriadas pelos cursistas. Alguns discursos e textos foram ignorados, rejeitados, mal entendidos ou mesmo burlados; pois, “interpretação é uma questão de disputa” (BOWE apud MAINARDES, 2007, p.30), Verificou-se que cada trabalho enfatizou aspectos diferentes.Por serem diversos os interesses em jogo, haverá sempre diferentes interpretações.

Conclusão

A compreensão da política de formação incorporou os significados que os sujeitos da pesquisa lhe deram, as interpenetrações e mesclas do que foi determinado ou pré-escrito e o que foi ressignificado. A abordagem do ciclo de políticas que inspirou essas análises apresentou duas posições: a oficial do programa de formação e as ressignificações presentes nos Projetos de Estudos dos cursistas. A elaboração da proposta do PROINFANTIL sofreu influências de muitas ordens e por isso apresenta resultados de disputas e acordos, que espelham o pensamento dos diversos grupos presentes à sua elaboração. De igual modo, os resultados demonstram que as políticas foram retrabalhadas e aperfeiçoadas pelos cursistas, nos trabalhos finais. Isto porque são elas um nexo de influências e interdependências, como proposto por Stephen Ball.

77

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

77 - O ESPAÇO DO LÚDICO, DO JOGO E DA DANÇA NA ESCOLA, UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

MOYA, L. F., WALTER, F.

lasinha2@gmail.com, flaviabroto@bol.com.br

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Lúdico; Processo Ensino-Aprendizagem

Introdução

Argumentar sobre a importância da formação continuada não é novidade, diversos estudiosos já defendem essa necessidade há tempos. Nesse trabalho, caracterizado como um relato de experiência, nos dispomos a compartilhar uma proposta de formação continuada de professores. O enfoque do curso de formação, elaborado por professores de diferentes áreas de conhecimento, é ampliar a discussão e reflexão sobre a importância e possibilidades de atividades lúdicas como instrumentos de ensino-aprendizagem. Compreendemos que os cursos de graduação, especialmente pelo fator tempo, acabam optando uma formação mais teórica, com poucas atividades voltadas para vivências práticas. No entanto, a falta de experiência pode acarretar a insegurança por parte dos professores que, por consequência, não se sentirem qualificados suficientemente para trabalharem com atividades diversificadas e lúdicas nas salas de aula.

Metodologia

O curso tem uma carga horária de 60 horas, no qual são desenvolvidas atividades presenciais e atividades domiciliares. As atividades são realizadas no Instituto Federal Campus Camboriú, sem fins lucrativos, o que possibilita uma maior aproximação entre a comunidade externa e o Instituto. A metodologia utilizada no desenvolvimento do projeto tem aproximações com a pesquisa qualitativa e se baseia nos princípios da pesquisa-ação, que de acordo com Thiollent (1996, p.14, apud Confortin, Berria e Santos, 2012), é definida como uma pesquisa "(...) realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo". Por tanto, propõe-se, uma maior aproximação com a comunidade e a participação desta como agente ativo nesse processo de maior qualificação e atuação docente. São realizados em torno de seis encontros presenciais, no qual são realizadas atividades com vivências diversificadas, por professores de diferentes áreas de conhecimento, como: educação física, arte, inglês, psicologia e espanhol. A proposta é que, por meio de estratégias de ensino como: leituras, debates, análise de documentários ou filmes, vivências corporais, elaboração de textos, elaboração de portfólios, entre outras, os professores possam reviver atividades lúdicas que os remetam a infância e refletir sobre a importância do lúdico no processo ensino-apredizagem.

Resultados e Discussão

A literatura vem destacando a importância do lúdico e de atividades lúdicas no desenvolvimento das relações interpessoais, na melhoria do processo ensino-aprendizagem. Destacamos autores que sustentam essa afirmativa: Rocha (2005), Oliveira e Bazon, (2009), Mattos (2006), estas e outras referências são utilizadas como

suporte teórico no desenvolvimento do projeto.

As atividades lúdicas provocam importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, preparando-a para seu desenvolvimento integral. Leontiev (2010) argumenta que a criança pequena ainda não tem desenvolvida a atividade teórica abstrata e nem a consciência do mundo objetivo, para elaborar seu pensamento e consciência sobre objetos reais existentes a sua volta e imaginar uma determinada ação, ela precisa fazê-la concretamente e o faz por meio da brincadeira. É a partir das atividades lúdicas que a criança progride seu raciocínio, que passa da necessidade de fazer fisicamente uma ação para a habilidade de pensar sobre a ação e/ou sobre o objeto, de forma abstrata. Brincar é uma possibilidade de incorporar os elementos da cultura na qual se está inserida e experimentar as mais variadas emoções, do mesmo modo, exige interação social e por essa razão, também possibilita que a criança adapte seu comportamento conforme o seu contexto social.

O jogo, a brincadeira, a dança, entre outras manifestações, podem ser utilizados como estratégias de ensino, facilitadores para o trabalho com conceitos como: cooperação, inclusão, formação integral do sujeito, expressão corporal, ritmo, entre outros, de maneira lúdica e prazerosa. Do mesmo modo, essas atividades também podem ser excelentes ferramentas a favor do professor em sala de aula, por exemplo, para diversificar aquela aula monótona, somente com o livro. Os alunos poderão se sentir desafiados por um jogo, maximizando ainda mais a sua utilização se este for executado em equipe, auxiliando no trabalho em grupo. Do mesmo modo, podem auxiliar no trabalho das quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever, atividades consideradas obrigatórias para o ensino de línguas.

Durante o período em que essa proposta de formação continuada está vigente, totalizando até o momento quatro anos, os números de participantes e interessados vêm aumentando cada vez mais. Como hipótese podemos sugerir o fato de ser um curso gratuito, ofertado aos sábados o que facilita o acesso aos professores, uma equipe de professores que têm se dedicado e estudado para tornar esses encontros momentos de aprendizagem e crescimento profissional, o que têm atraído adeptos.

Destacamos trechos de relatos de dois participantes, escolhidos aleatoriamente:

“(...) relembrei de cantigas de roda, de brincadeiras que me remete a minha infância. Além do mais ressaltou a importância do lúdico na educação infantil e nos anos inicias do ensino fundamental”. (A, 2014)

“(...) O professor, como mediador da aprendizagem, deve fazer uso de novas metodologias, técnicas e estratégias e planejar as atividades a serem aplicadas procurando sempre incluir as brincadeiras, jogos e brinquedos em suas aulas (...)”. (B, 2014)

Os relatos e avaliações dos participantes têm indicado que os encontros provocam reflexões e contribuem com uma maior segurança na utilização de estratégias de ensino lúdicas e diferenciadas das tradicionais.

Conclusão

A experiência realizada durante esses anos que o curso de formação continuada vem acontecendo fortalece a nossa concepção sobre uma das necessidades que a docência nos impõe, nos mantermos em constante aprendizado. Oportunizar que professores tenham condições para se mantiver em formação é fundamental, pois nem todos têm condições financeiras para custear cursos de capacitação e/ou tempo para se dedicarem aos estudos. Nesse sentido, enxergamos como positivas propostas como essa, de um grupo de professores, de áreas distintas, que o conhecimento se complementa, dispondo seu tempo e conhecimento para fomentar e compartilhar saberes com colega de

profissão. Importante também ressaltar o papel do Instituto Federal Catarinense, que abre suas portas, disponibilizando recursos materiais e pessoais para que propostas como essas possam ser concretizadas.

Referências Bibliográficas

AMORIN, Vanessa; MAGALHÃES, Vivian. Cem aulas sem tédio: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira. 9. ed. Porto Alegre: Pe. Réus, 2003.

BOMTEMPO, Edda. Brincadeira simbólica: imaginação e criatividade. In: BOMTEMPO, Edda; GOING, Luana Carramillo. (Orgs). Felizes e brincalhões: uma reflexão sobre o lúdico na educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 5.ed.: São Paulo, Cortez, 2004.

CONFORTIN, Susana; BERRIA, Julia; SANTOS, Saray Giovana dos. Pesquisa Ação e Pesquisa Participante. In:SANTOS, Saray Giovana, MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio (org.). Métodos e Técnicas de Pesquisa Qualitativa aplicada à Educação Física. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 123-141.

COSTA, Francisco Carreiro da. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. Revista Educação Física/UEM, v.5, n.1, Maringá, 1994.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

FREIRE, João Batista. O jogo: entre riso e o choro. 2. ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2005. 125 p.

GARCIA, Ângela; HASS, Aline Nogueira. Ritmo e Dança. 2.ed. Canoas: ULBRA, 2006.

GÓMEZ PÉREZ, Antônio. O pensamento do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. Instituto de Inovação Educacional; Lisboa: Nova Enciclopédia, 2ª ed., junho de 1997.

HUIZINGA, J. Natureza Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KHISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. São Paulo:Cengage Learning, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.) - O brincar e suas teorias, São Paulo: Pioneira Educação, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. Educação & Sociedade, Campinas, UNICAMP, ano XIX, n.63, p. 129-155, agosto. 1998.

KULLOCK, Maisa Gomes Brandão. As exigências da Formação do professor na atualidade. Maceió: Edufal, 2000.

LEONTIEV, Alex. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. IN: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LEVENTHAL. Lílian Itzicovitch. Inglês é 10! : educação infantil. São Paulo: Disal, 2006.

MARQUES, Isabel A. Dançando na Escola. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel A. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2008.

MATOS, Francisco Gomes. Criatividade no ensino de inglês: a resourcebook. São Paulo: Disal, 2004.

MATTOS, Luiz O. N. Professores primários x atividades lúdico-corporais: esse jogo vai para a prorrogação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

NANNI, Dionísia. Dança Educação: Pré-escola à Universidade. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NÓVOA, Antônio. (org.) Os professores e a sua formação. Instituto de Inovação Educacional: Nova Enciclopédia, 2ª ed., junho de 1997.

NÓVOA, Antônio. (org). Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Francismara N. de; BAZON, Fernanda Vilhena M. (org.). (Re) significando o lúdico: jogar e brincar como espaço de reflexão. Londrina: EDUEL, 2009.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria. A educação física e o construtivismo: a busca de um caminho na formação continuada de professores. Campinas: Programa de Pós-Graduação/UNICAMP, 2001. Tese (Doutorado).

PIMENTA, Selma Garrido (org). Saberes Pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000.

RIBAS, Mariná H. Construindo a Competência- Processo de formação de professores. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

ROCHA, Maria S. P. de M. L. da. Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2 ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2005.

SANTA CATARINA, Secretaria do Estado de Educação e do Desporto. Proposta curricular de Santa Catarina: ensino fundamental. Florianópolis: Cogen, 1998.

SOSSAI, Sonia Maria Furlan. Quem não dança, dança! In: Vários Autores. Arte. Curitiba: SEED-PR, 2006, p.302-321.

TEIXEIRA, C. E. J. A ludicidade na escola. São Paulo: Loyola, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Fonte Financiadora

Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú.

86

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

86 - PRATICANDO A DOCÊNCIA REFLEXIVA E A FORMAÇÃO CRÍTICA NA UNIVERSIDADE

OLIVEIRA, L. K. S., BESERRA, B. L. R.

leiry.kelly@hotmail.com, bernabeserra@gmail.com

Palavras-chave: Antropologia da Educação; Docência Reflexiva; Formação de Professores

Introdução

O presente trabalho busca analisar como a formação de um educador crítico-reflexivo, perfil de egresso desejado pelos cursos de licenciatura, pode ser alcançado através da observação e reflexão crítica da relação entre o perfil desejado e as práticas docentes na instituição que oferece a formação. Tomando como base o perfil de egresso desejado pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), analisamos a experiência da disciplina de Antropologia da Educação, onde, com o propósito da construção de um olhar antropológico que guie o futuro professor, a disciplina instiga à reflexão, desafiando os alunos a pesquisar e compreender a sua formação intelectual a partir do seu universo familiar e escolar.

Metodologia

A disciplina, tal como ministrada semestralmente no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFC por professora com doutorado em Antropologia, possuí três formas de avaliação essenciais à formação do docente crítico e reflexivo: trabalho de reflexão sociológica sobre a opção pelo curso de Pedagogia, escrita de um diário de campo e uma pesquisa etnográfica experimental. No diário de campo, os alunos registram e refletem sobre as práticas docentes de seus professores e as suas reações a elas, sempre atrelando essas reflexões aos conceitos e teorias apresentados na disciplina, em especial a teoria bourdiesiana. A partir da constatação da distância (ou proximidade) existente entre as práticas educacionais na instituição e o seu Projeto Político Pedagógico, os alunos escolhem os temas da sua preferência guiados pelo desejo de compreensão e solução dos problemas vivenciados e vão, assim, construindo suas hipóteses e caminhos específicos de pesquisa. Para compreensão dessa dinâmica da disciplina, bem como dos espaços de formação propiciados, foi realizada uma observação participante durante os dois semestres de 2013, além de acompanhamento da construção dos diários de campo e pesquisas experimentais realizadas pelos alunos. Os dados colhidos foram sistematizados e interpretados buscando relacionar a concepção de formação docente utilizada na disciplina e o objetivo de formação crítica e reflexiva do docente.

Resultados e Discussão

Num primeiro momento, ao serem apresentados a uma didática pautada no método socrático, ou seja, da desconstrução e reconstrução do conhecimento a partir do debate, os alunos se sentem desconfortáveis. Tal desconforto é reflexo da formação bancária durante a educação básica, que persiste na educação superior. Segundo Freire (1983), a educação bancária se baseia na distância e assimetria entre educador e educando, sendo o professor visto como transmissor do conhecimento e o aluno, passivo, atua apenas como receptor. Ao serem desafiados a sair de sua zona de conforto, os alunos acabaram se envolvendo em debates que os levaram a aplicar as teorias estudadas na disciplina ao

que é observado cotidianamente e descrito em seus diários de campo. Essa oportunidade de reflexão sobre a própria formação nos remete ao que Castelli (2012) propõe sobre a importância da preparação e formação de um profissional docente «dialogante» com a realidade, com o conhecimento, com as suas competências, com a pesquisa, com sua ação docente e suas relações no processo de ensinar e aprender na universidade. Durante a escrita dos diários de campo, os alunos foram desafiados a transformar o familiar em exótico (DAMATTA 1987), situando os eventos do mundo diário a uma distância que lhes permitiu questioná-los. Desse modo, foram levados a problematizar e refletir sobre suas práticas cotidianas e a sua formação docente em processo. Para fortalecer a construção do olhar antropológico, os futuros docentes desenvolveram uma pesquisa etnográfica abordando aspectos que mais lhe chamaram atenção no seu processo formativo. Dos diários de campo e das pesquisas experimentais surgiram diversos debates: eram vozes que se erguem para questionar aquela formação e como poderia ser mais efetiva. Observamos, porém, que os próprios professores da unidade acadêmica não estavam prontos para aceitar essa formação ativa e questionadora. Assim como os alunos no início da disciplina, alguns professores se sentiram desconfortáveis com os resultados da experiência e tendiam a enxergar como questão pessoal ou política aquilo que possuía um grande potencial de debate e construção de conhecimento: os questionamentos estudantis que surgiram durante as pesquisas que eles desenvolveram. Perdeu a unidade acadêmica a oportunidade de reelaborar saberes e refletir sobre a formação docente, o que, novamente, remete a Castelli (2012, p. 2) quando defende que as universidades devem investir urgentemente na formação «efetiva do corpo docente, para que este possa vir a transformar as instituições em lócus de produção de ensino e pesquisa, e assim, um despertar de consciência de uma nova identidade, com novas concepções de ensino e um novo olhar no processo do desenvolvimento pessoal e institucional». A disciplina de Antropologia da Educação, espaço em que se desenvolveu esta pesquisa, ofereceu muito mais do que os fundamentos antropológicos da educação: instigou os alunos à reflexão, desafiando-os a pesquisar e compreender a sua formação intelectual a partir do seu universo familiar e escolar, particularmente sua experiência como estudante de Pedagogia. Instigou-os a tornarem-se reflexivos e críticos sobre o seu entorno, mas, igualmente, sobre eles mesmos.

Conclusão

Mais do que apenas a preocupação com aspectos técnicos, formar docentes exige uma compreensão profunda das razões pessoais e sociais para a escolha do ofício e, sobretudo, o aprendizado da reflexão crítica sobre a prática docente e os diversos contextos em que tem lugar. Exige a capacidade de avaliação mas, principalmente, de autoavaliação. O esforço de construir um olhar antropológico e crítico das próprias práticas cotidianas possibilitou a articulação entre conceitos, teorias e práticas e o salto de qualidade evidente no/aprendizado desses alunos em formação. Transformando o familiar em exótico, eles se deram conta da importância da reflexão sobre a relação entre os discursos e as práticas cotidianas e conseguiram desenvolver uma visão crítica da docência e deles próprios.

Referências Bibliográficas

CASTELLI, Maria Dinorá Baccin. A Formação Docente no Contexto do Ensino Superior. In: Seminário de Pesquisa da Região Sul - IX AnpedSul. Caxias do Sul, RS: Anais Online, 2012. Disponivel em: < http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/12_13_00_2595-7178-1-PB.pdf > Acesso em: fevereiro, 2016.

DAMATTA, Roberto. Relativizando: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UFC. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. Fortaleza: 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

87

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

87 - A(S) JUVENTUDE(S) NO PROGRAMA “FORMAÇÃO DE SI”

PEPE, C. M., SANTOS, M. C., SANTOS, P. G.

cristianepepe.ufal@gmail.com, michaellycalixto@outlook.com, priscilagomes142@gmail.com

Palavras-chave: Juventudes; Formação de Si; Leitura Imanente

Introdução

O presente estudo tem por objetivo analisar o tema Juventudes dentro do Programa Formação de Si, pois ao trabalharmos com a população jovem faz-se necessário que conheçamos melhor esse universo, assim como as políticas atuais voltadas exclusivamente para a juventude. Empregamos o termo juventudes no plural pela perspectiva de classe social, entendendo que cada estágio da vida humana em sua totalidade é vivenciado de acordo com as condições sociais que se possui.

A metodologia utilizada por nós foi o da Leitura Imanente, que trabalha com leitura, mas principalmente a escrita e visa potencializar a autonomia intelectual dos sujeitos.

A pesquisa aqui apresentada compõe os estudos de dois grupos de pesquisa, aos quais estamos vinculadas: Grupo Milton Santos e Sociologia do Trabalho, currículo e formação humana.

Metodologia

A metodologia que adotamos nesse estudo e nos demais estudos dos grupos de pesquisa ao qual estamos vinculadas é o da Leitura Imanente, método este que proporciona a apropriação de conhecimento de forma sistematizada, crítica e reflexiva. O método da Leitura Imanente consiste em uma ferramenta de estudo, que possibilita ao estudante desenvolver sua autonomia intelectual com base no desenvolvimento da leitura e da escrita, a partir de cinco etapas: o fichamento, a decomposição do texto, o isolamento das unidades significativas (categorias, conceitos, idéias e glossário), a interpretação compreensiva e o diálogo crítico, além do diário etnográfico. Essas etapas fazem com que o estudante dialogue com o autor do texto, que produza suas próprias idéias a partir do que está lendo, sempre por meio de registros escritos, o que faz com que o leitor se torne escritor, pois todas as etapas exigem um registro escrito. Deste modo, a LI promove habitus no corpo de quem a pratica, possibilitando a disposição à leitura e à escrita, transformando leitores em escritores. Esse método tem sido desenvolvido pelo Prof. Dr. Ciro de Oliveira Bezerra, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas. O método já foi aplicado em várias ocasiões, tendo sido testado inicialmente com estudantes de graduação em Pedagogia. Acreditamos que o método da Leitura Imanente pode significar um diferencial na formação dos jovens, ensinando a eles uma forma de estudar, que pode desenvolver significativamente sua autonomia intelectual e proporcionar uma melhor compreensão do que é estudo.

Resultados e Discussão

Ressaltamos que nosso estudo é ainda preliminar, pois ainda estamos na fase de implantação do Programa “Formação de Si”, que tem como público alvo estudantes do 1º Ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade Maceió/AL. Nossa proposta é acompanhar uma turma de no máximo 30 estudantes, nos três anos do Ensino Médio, oferecendo uma formação sistemática no método da Leitura Imanente e

monitorando seu desenvolvimento intelectual. Foram problematizados nesse estudo sobre Juventudes no Programa Formação de Si vários documentos legais e estatísticas ligadas às juventudes. Um deles foi o estatuto da juventude (2015) no qual são consideradas jovens as pessoas entre 15 e 29 anos de idade. A determinação da juventude está além da caracterização etária do indivíduo, uma vez que, primeiro é necessário se compreender que é um tema complexo, que necessita de reflexão, segundo, que não há juventude, mas sim juventudes, no plural, uma vez que ela é determinada a partir da perspectiva de classe social, de sua condição social, cultural, histórica, de gênero, de etnia, de raça e etc. Neste sentido, o estatuto da juventude (PLANALTO, 2015), no artigo 2º determina alguns princípios que ter por objetivo a proteção e o respeito aos jovens:

I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens;

II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;

III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;

IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;

V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;

VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;

VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e

VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

Vale destacar a esse respeito que, embora esses princípios do Estatuto da Juventude visem os proteger, sua efetividade depende da classe social a que pertencem, uma vez que os jovens em situação de vulnerabilidade social não têm nada garantido, nem o direito à vida, principalmente se forem negros, pois há atualmente no Brasil em curso um extermínio da população negra jovem. O Mapa da Violência (2015) mostra que a maioria das mortes por armas de fogo no Brasil são de jovens entre 15 e 29 anos, do sexo masculino e da raça negra. Os jovens que estão nas escolas públicas e nas periferias compõem as classes sociais mais baixas, em condição de vulnerabilidade social e estão mais sujeitos ao extermínio físico, emocional e intelectual. Segundo Freitas (2006) ser “vulnerável deixou de ser uma condição provisória na qual se está para se transformar na regularidade de um tipo social que se é, estando sob determinadas circunstâncias” (p. 28). Nossa hipótese é que, por meio do aprendizado do método da Leitura Imanente, os jovens se desenvolvam intelectualmente, possibilitando que eles vejam enquanto sujeitos da sua própria história.

Conclusão

O tema é complexo e necessita de mais estudo e aprofundamento, no sentido de se compreender a gama de fatores que envolvem a vida, o lugar onde vivem e as possibilidades/experiências de estudo/escolarização dos jovens, fatores que demandam uma análise mais profunda e que tornam as variadas formas de se viver as juventudes nosso objeto de estudo. Ressaltamos a importância do Método da Leitura Imanente para o processo de escolarização dos jovens, principalmente os da escola pública, pois o Programa "Formação de Si" pode contribuir significativamente no desenvolvimento do potencial deles, assim como promover o desenvolvimento da criticidade e, sobretudo, da formação intelectual dos sujeitos de forma autônoma.

Referências Bibliográficas

CAMARGO; Lasmar. Políticas Públicas de Juventude. 2015. Disponível em: < http://issuu.com/participatorio/docs/guia_para_gestores_de_juventude/1?e=12152407/14210877 >. Acesso em: 26 fev. 2016

FREITAS, Marcos Cezar de (org). Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. São Paulo: Cortez, 2006.

WAISELFISZ, J.J. Juventude Viva: Mortes Matadas por Armas de Fogo. Disponíel em: < http://www1.brasilia.unesco.org/download/MapaDaViolencia2015MortesMatadas-SobEMBARGO.pdf >. Acesso em: 26 fev. 2016

PLANALTO. Estatuto da Juventude. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm > Acesso em: 26 fev. 2016.

90

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

90 - A EDUCAÇÃO SEXUAL NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SILVA, R. G., CAMARGO, G.

renatageremiasds@hotmail.com, gislene@unesc.net

Palavras-chave: Sexualidade; Educação Sexual; Formação de Professoras/es

Introdução

O presente trabalho investiga de que forma as/os professoras/es do 5º ano trabalham a Educação Sexual com seus/suas alunos/as. Com isso, o objetivo geral consiste em: "Analisar de que forma a Educação Sexual é trabalhada pelas/os professoras/es no 5º ano do Ensino Fundamental".

Para a realização da presente pesquisa utilizou-se como instrumento de coleta de dados o questionário, que foi aplicado a 7 (sete) professoras (todas são do gênero feminino) que lecionam na cidade de Criciúma - SC, 4 (quatro) atuam em uma mesma escola e 3 (três) em outra.

Dentre os/as autores/as pesquisados/as pode-se destacar Freitas e Chagas (2013), Furlani (2011), Kahn (2013), Nunes (1996), Piletti, Rossato e Rossato (2014), Rabelo e Ferreira (2013), além dos documentos oficiais, como os PCN's (BRASIL, 1997).

Metodologia

A pesquisa teve caráter qualitativo e o instrumento utilizado foi o questionário. O que motivou a pesquisa ser realizada no 5º ano do Ensino Fundamental foi a idade dos/as alunos/as, na qual a grande maioria das crianças possuem 10 (dez) anos, período que ocorrem várias mudanças corporais, e as curiosidades sobre a sexualidade que podem acontecer nessa fase. Para assim, buscar descobrir como as/os professoras/es tratam essas questões e se possuem planejamento envolvendo a temática.

Desse modo, os sujeitos da pesquisa foram 7 (sete) professoras do 5º ano do Ensino Fundamental, que trabalham em Criciúma - SC. Dentre todas as escolas do município, foram escolhidas duas escolas especificamente por serem próximas geograficamente da pesquisadora. Dessas duas escolas, foram pesquisadas todas as professoras do 5º ano que lá lecionam utilizando-se o questionário como instrumento de coleta de dados, composto por questões abertas. O questionário foi entregue primeiro na escola em que lecionam 4 (quatro) professoras no 5º ano, no dia 25 de agosto de 2015. Na escola em que lecionam as outras 3 (três) professoras, o questionário foi entregue no dia 28 de agosto de 2015.

Na apresentação e análise/discussão de dados, as professoras serão identificadas como professora 1, professora 2, professora 3, professora 4, professora 5, professora 6 e professora 7.

Resultados e Discussão

Com a análise dos questionários, foi possível responder aos objetivos da pesquisa, e as respostas das professoras foram fundamentais. Quando questionadas sobre o que entendem por sexualidade e Educação Sexual, a maioria das professoras limitou-se somente a um aspecto da sexualidade, como o corpo e reprodução, esquecendo-se das

demais dimensões da sexualidade humana, como a histórica e cultural, que são trazidas pela Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998).

Sobre como os/as alunos/as do 5º ano são nomeados/as por sua professora, as professoras 2, 3 e 7 consideram seus/suas alunos/as crianças. Nesse sentido, o ECA estabelece a condição de criança para quem possui até 12 (doze) anos de idade incompletos (BRASIL, 1990). Já as professoras 1, 4 e 6 trouxeram a questão da puberdade, assim como trazem Piletti, Rossato e Rossato (2014). Somente a professora 5 abordou em sua resposta os dois termos, criança e puberdade.

Todas as pesquisadas afirmaram que conhecem como ocorre o desenvolvimento da sexualidade com os/as alunos/as do 5º ano e que se posicionam com tranquilidade frente a questionamentos que envolvem a temática da sexualidade.

A maioria das professoras considera importante trabalhar a Educação Sexual no 5º ano, mas somente as professoras 4, 5 e 6 disseram que planejam as aulas de Educação Sexual. Ao citar as metodologias utilizadas, as professoras citaram recursos, como vídeos.

Ao serem indagadas se a escola em que trabalham possui em seu currículo uma proposta para trabalhar a Educação Sexual e se há algum conteúdo envolvendo a temática no livro/apostila utilizada, as professoras 1, 2, 3 e 6 afirmaram que no currículo da escola não há proposta para se trabalhar a Educação Sexual. Quanto a isso, sabe-se que por meio dos documentos oficiais (PCN's, PCSC e Proposta de Criciúma) temos uma proposta de inserção da Educação Sexual no currículo escolar. Dessas professoras, somente as professoras 1 e 6 disseram que no livro/material utilizado pela escola, mais especificamente no de ciências, há conteúdos referentes à Educação Sexual.

As professoras 4 e 5 não responderam se no currículo da escola em que trabalham há a Educação Sexual, responderam somente que trabalham o sistema reprodutor, entre outros conteúdos que são voltados para a área das Ciências Naturais.

De acordo com a resposta da maioria das pesquisadas, as escolas não possibilitam cursos de formação continuada sobre Educação Sexual. A professora 3 ainda justificou afirmando que "Infelizmente a demanda pedagógica prioriza outras informações específicas." Reconhecendo assim como Rabelo e Ferreira (2013) que as formações continuadas nessa área são pouquíssimas ou até inexistentes. Além disso, a maioria das pesquisadas não participou de cursos/formações sobre o tema. Ainda assim, quando indagadas se sentem preparadas para trabalhar a Educação Sexual, a maioria das professoras afirmou que sim.

Conclusão

Ainda que existam autores/as que concebem a sexualidade como dimensão humana, destacando a importância de um trabalho competente de Educação Sexual, há professores/as que não possuem um entendimento que vá ao encontro do que é afirmado, conforme mostrado com a presente pesquisa. O que mais agrava a situação é a ausência da Educação Sexual no currículo das escolas.

Todas as professoras disseram reagir bem em situações que envolvem a sexualidade dos/as alunos/as. Porém, como isso é possível se os conceitos/concepções apresentados não dão conta de suprir as demais curiosidades que possam emergir no 5º ano? Sendo que, a maioria, nem planeja aulas de Educação Sexual.

Diante disso, os objetivos traçados foram atingidos, podendo parte da responsabilidade, ser atribuída genericamente aos cursos de formação de professoras/es.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília,1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm > Acesso em: 19 set. 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf > Acesso em: 24 ago. 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf > Acesso em: 24 ago. 2015.

CRICIÚMA, Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma: currículo para a diversidade: sentidos e práticas. Criciúma, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

FREITAS, Dilma Lucy de; CHAGAS, Isabel. Educação sexual em Portugal: a formação de professores como caminho. Um relato de experiências. In: RABELO, Amanda Oliveira; PEREIRA, Graziela Raupp; REIS, Maria Amélia de Souza (Orgs). Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013. p. 123-142.

FURLANI, Jimena. Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade numa proposta de respeito ás diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KAHN, Michael. Freud básico: pensamentos psicanalíticos para o século XXI. Tradução de Luiz Paulo Guanabara. Rio de Janeiro: BestBolso, 2013.

NUNES, César Aparecidd o. Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: < file:///C:/Users/usuario/Downloads/NunesCesarAparecidd o (2).pdf > Acesso em: 20 jul 2015.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques; ROSSATTO, Geovanio. Psicologia do desenvolvimento. São Paulo: Contexto, 2014.

RABELO, Amanda Oliveira; FERREIRA, António Gomes. Formação docente em gênero e sexualidade: entre semelhanças e diferenças luso-brasileiras. In: RABELO, Amanda Oliveira; PEREIRA, Graziela Raupp; REIS, Maria Amélia de Souza (Orgs). Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013. p. 25-73.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta curricular de Santa Catarina. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998. Disponível em: < file:///C:/Users/usuario/Downloads/PC_Temas_Multidisciplinares (2).pdf > Acesso em: 30 ago. 2015.

105

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

105 - PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE EN FACULTAD DE QUÍMICA

MÉNDEZ, S., AYÁN, M. N. R., AMAYA, A.

smendez@fq.edu.uy, mayan@fq.edu.uy, aamaya@fq.edu.uy

Palablas clave: Formación Docente;, Enseñanza; Unadeq

Introducción

Desde el momento de su creación la Universidad de la República (Udelar) plantea como sus funciones principales enseñanza, investigación y extensión estando las tres a cargo de los docentes. A partir de los años ochenta se ha visto un aumento de la matrícula universitaria lo que ha representado un aumento en la heterogeneidad de los estudiantes y también de los docentes. En este orden Udelar, ante esta situación, muestra una clara preocupación por la formación docente y la Unidad Académica de Educación Química (Unadeq) tiene dentro de sus funciones implementar acciones para promover la formación de los docentes de la Facultad de Química (FQ) a través de su Programa de Formación Docente.

Metodología

Las dos líneas de formación docente buscan atender las demandas de los docentes de la FQ desde distintos niveles de involucramiento. La Unadeq ha tenido en cuenta a aquellos docentes que desean una formación más intensa, que la misma incorporarse al plan de estudios de un posgrado y a aquellos otros que desean estar al día con las nuevas investigaciones en educación pero no disponen del tiempo para cursos extensos.

Los cursos son virtuales y tienen una carga horaria de 60 horas de dedicación de los participantes. Se busca la participación en los foros, a través de discusiones grupales o de reflexiones críticas. La evaluación final se realiza por la elaboración de un trabajo personal de análisis de los temas tratados.

En las conferencias las mismas son presenciales y se establece un día y un horario fijo en cada semestre para que los docentes interesados puedan organizar sus horarios. Se pudo observar el interés de los docentes por la práctica (la conferencia que tuvo mayor participación fue “¿Cómo aprenden los estudiantes universitarios?”). Cabe destacar que participaron docentes de los distintos grados mostrando que la preocupación por la formación es transversal a la carrera docente.

La evaluación docente es solicitada por más de 20 docentes al año, siendo el instrumento más comúnmente empleado las encuestas de opinión estudiantil. En algunos casos la evaluación no fue solicitada por los docentes sino por encargados de cursos e incluyen también opiniones de pares, observaciones metodológicas y opiniones de referentes académicos del curso dictado.

Resultados y Discusión

Las dos líneas de formación docente buscan atender las demandas de los docentes de la FQ desde distintos niveles de involucramiento. Considerando que las actividades se realizan durante el año lectivo y en la misma los docentes están con sus actividades de enseñanza, investigación y extensión el hecho de tener estas dos opciones les permite decidir en base al tiempo disponible y sus intereses. Por eso desde la Unadeq se ha

tenido en cuenta a aquellos docentes que desean una formación más intensa, formal (obtención de créditos) y que pueda la misma incorporarse al plan de estudios de un posgrado y a aquellos otros que desean estar al día con las nuevas investigaciones en educación pero no disponen del tiempo para realizar cursos extensos.

Los cursos son virtuales en su totalidad y tienen una carga horaria de 60 horas de dedicación por parte de los participantes. En ellos se busca la participación en los foros, a través de discusiones grupales o de reflexiones críticas de temas específicos. La evaluación final se realiza por la elaboración de un trabajo personal de análisis de los temas tratados incorporando la reflexión personal del participante.

En las conferencias del ítem ii) las mismas son presenciales, y se establece un día y un horario fijo en cada semestre para que los docentes interesados puedan organizar sus horarios para asistir a las mismas. En estas se pudo observar el interés de los docentes por la práctica, por la búsqueda de estrategias de enseñanza, de conocer las características de los estudiantes en este siglo XXI ya avanzado, en las posibilidades que nos brindan las redes y la educación no presencial. Dentro de estos temas la conferencia que tuvo mayor participación fue la referida a "¿Cómo aprenden los estudiantes universitarios?" donde se profundizó en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios y cómo desde la docencia podemos fortalecerlo. La concurrencia a las conferencias fue variada y los docentes mostraron interés en este modo de formación así como sugirieron ciertos temas en los que les interesaría tener más información.. Cabe destacar que participaron docentes de los distintos grados, mostrando que la preocupación por la formación es transversal a la carrera docente. La evaluación docente es solicitada por más de 20 docentes al año, siendo el instrumento más comúnmente empleado las encuestas de opinión estudiantil. En algunos casos la evaluación no fue solicitada por los docentes sino por encargados de cursos e incluyen también opiniones de pares, observaciones metodológicas y opiniones de referentes académicos del curso dictado.

Conclusiones

Los docentes de la Facultad de Química participan de las actividades de formación docente que organiza la Unadeq. El hecho de encontrarnos cada día con un cuerpo estudiantil heterogéneo, con trayectos educativos previos variados y metas diferentes hace que lo docentes debamos estar en un continuo proceso de formación que no solo se base en brindar información sino también promueva la reflexión y el análisis de las prácticas personales y del conjunto de los docentes. Eso es lo que a través de las distintas actividades mencionadas se busca lograr estableciendo sobre todo un puente de dialogo para poder saber cuáles son las inquietudes y las necesidades de los docentes de este Servicio.

113

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

113 - FORMAÇÃO CONTINUADA: IDENTIDADES, DISCURSOS E DIALOGISMO

MONTEIRO, F. I.

fernandapedletras@yahoo.com.br

Palavras-chave: Formação Continuada; Identidade; Professor Alfabetizador

Introdução

Este trabalho objetiva contribuir com as discussões da área de formação continuada de professores, tendo como cerne a análise das marcas identitárias dos docentes alfabetizadores em seu discurso sobre a prática. Partimos da hipótese de alteração das identidades docentes por meio da formação continuada, considerando que esse espaço, quando constituído dialogicamente, é fomentador de reflexão a respeito da práxis, das concepções ideológicas e metodológicas. A partir da hipótese exposta, o trabalho tem como campo empírico uma formação continuada oferecida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro a professoras da rede pública do município em questão, sendo aberto também a professores da esfera federal.

Metodologia

O grupo de docentes se constitui de maneira heterogênea em sua formação, atuação profissional, faixa etária e outros aspectos sociológicos, o que colabora para as interações dialógicas e alteritárias que possibilitam as alterações identitárias aqui analisadas. Esse estudo intencionou verificar de que maneira as marcas identitárias dos professores alfabetizadores em formação continuada são afetadas por desse processo formativo, já que esse espaço caracteriza-se como essencialmente profícuo nesse âmbito, ao possibilitar interações com pares, formadores, concepções e discussões permeadas de elementos e ideias buriladas ao longo da trajetória dos sujeitos envolvidos, em constante alteração. Foram selecionadas duas professoras alfabetizadoras para um trabalho de análise discursiva mais aprofundado, que contou com entrevistas semiestruturadas de análise de apresentação de prática feita no espaço de formação continuada, lócus dessa pesquisa. A análise do discurso tem viés bakhtiniano, entrelaçada com alguns conceitos fundamentais para a estruturação desse trabalho, como identidade, indizibilidade, alteridade, dialogismo, polifonia e formação continuada de professores. As identidades se estruturam sobre e através dos discursos, permitindo ao pesquisador e aos interlocutores no processo discursivo o acesso aos aspectos identitários. Dessa forma, portanto, a análise discursiva proposta aqui propôs uma entrada nas identidades das professoras escolhidas como foco da pesquisa em questão (que escolheram os nomes fictícios Janete e Nina).

Resultados e Discussão

Em relação aos deslocamentos identitários, focos de análise desse trabalho, foi possível perceber que tanto Janete quanto Nina, através de seus discursos, marcaram suas alterações, atribuídas por elas mesmas à formação continuada em que estavam inseridas. Foi foco também levantar os aspectos da formação continuada citados pelas professoras ao falar de sua prática. Esse ponto foi bastante explorado, de modo que pode-se destacar vários fatores destacados pelas professoras, como a interação com os pares e com os formadores, os momentos de leitura e estudo de textos, e, com destaque, as

apresentações de práticas, que mobilizavam muito o grupo, gerando uma discussão a respeito dos temas pedagógicos trazidos. É interessante observar ainda como foi valorizado pelas professoras a oportunidade dialógica desse espaço de formação continuada, muitas vezes impossibilitado nas rotinas da escola. O dialogismo é o espaço de interdiscursividade, é o espaço de constituição identitária de si pelo outro, numa relação mútua de alteração. Contudo, em muitos lugares, até mesmo as escolas em seus momentos de "centros de estudos", conforme revelado pela professora Janete, há a necessidade de um direcionamento, como o ocorrido na formação continuada em uma perspectiva discursiva.

A partir das entrevistas e apresentações de práticas, pudemos perceber que muito do conhecimento de pesquisa, antes encastelado nos espaços acadêmicos, está chegando à sala de aula, via prática docente, através do que é discutido nos espaços de formação continuada. Ideias como a de gêneros discursivos e a reescrita, no caso das apresentações de práticas que analisamos, estão se materializando no discurso docente e saindo das concepções dicionarizadas que afasta a teoria da prática, sem significação.

Há vários indícios de deslocamentos identitários em toda a entrevista, contudo destacam-se as seguintes: Janete observa-se mais disposta a investir na carreira docente através de estudos em um mestrado, saindo de uma postura de estagnação. Já Nina, que por sua vez tinha entrado na formação continuada visando uma aproximação do grupo de pesquisa para uma futura pós-graduação stricto sensu, vê-se, pelas demandas de sua prática profissional, influência do grupo de professoras da formação e pela formação em si, professora alfabetizadora. É interessante observar de que modo isso se dá, conforme contado pela mesma: uma colega de outra escola, em que ela chega, nova nesse ambiente, pergunta sobre o que ela fazia na escola anterior, ao que ela responde que trabalhava com o primeiro ano de escolaridade. Então, ela escuta de sua colega: "Ah, então você é professora alfabetizadora?" e só a partir desse momento dialógico com o outro ela se dá conta de sua alteração identitária. É importante destacar essa ideia de deslocamento identitário, posto que há ainda uma ideia de identidade como núcleo rijo, e o que percebemos com essa pesquisa é justamente o contrário.

Conclusão

Na constituição da identidade profissional, o professor encontra-se com diferentes linguagens, discursos, e significações sobre o seu fazer docente. Portanto, a formação continuada numa perspectiva discursiva deve compreender e assumir que a identidade não é um dado adquirido, pronto. As palavras, o discurso e suas tramas revelam os aspectos das identidades, pondo-as em movimento e deslocamento no contato com os outros. Pelo discurso, pode-se conhecer essas identidades, e pelo mesmo discurso, alteram-se no contato dialógico com o mundo. Assim, pode-se considerar que a formação continuada é um espaço de constituição da identidade docente, e deve ser compreendido como um lócus de alteração identitária por meio de um movimento reflexivo que se caracterize pela dialogia da interação.

Referências Bibliográficas

AMORIM, Marília. O pesquisador e seu outro - Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Professores–leitores e sua formação. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In:

Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo:Cortez, 2002.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M.(org.) A pesquisa na Formação e no Trabalho Docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DUBAR, Claude. A crise das identidades. São Paulo: EdUSP, 2009.

DUBAR, Claude. A socialização. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido;. (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, (RJ):Vozes, 2005.

LAHIRE, Bernard. O homem plural: os determinantes da ação. Petrópolis, Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. Retratos Sociológicos – disposições e variações individuais. São Paulo: Artmed, 2004.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). Profissão professor. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991.

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

Fonte Financiadora

CAPES/OBEDUC

129

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

129 - AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ NA MODALIDADE DE SEMANAS PEDAGÓGICAS - 2007-2014

BRANDALISE, M. Â. T., JUSTUS, M. B.

marybrandalise@uol.com.br, pedagogamichelle@yahoo.com.br

Palavras-chave: Avaliação de Políticas e Programas Educacionais; Formação Continuada de Professores; Pedagogos; Semanas Pedagógicas

Introdução

Este trabalho apresenta uma análise do programa de formação continuada de professores do Estado do Paraná, na modalidade de Semanas Pedagógicas 2007-2014, a partir da avaliação dos pedagogos. O objetivo da pesquisa foi analisar o programa de formação de professores na modalidade de Semanas Pedagógicas desenvolvida em escolas públicas estaduais no referido período, tendo como questão norteadora: qual é a avaliação dos pedagogos das escolas públicas estaduais sobre o programa de formação continuada de professores, proposto pela SEED-PR, na modalidade de Semanas Pedagógicas, no período de 2007 a 2014? As potencialidades e fragilidades evidenciados nos resultados do processo avaliativo realizado com os pedagogos das escolas durante o desenvolvimento da pesquisa são o objeto de discussão neste texto.

Metodologia

A pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso avaliativo. O campo de pesquisa foram escolas estaduais e os sujeitos participantes foram professores pedagogos que atuam na rede estadual há pelo menos 07 anos, os quais foram selecionados por meio de amostragem por cotas, não aleatória, proporcional ao porte das escolas classificadas em: pequeno, médio e grande, correspondendo respectivamente as seguintes faixas de alunos matriculados: 01 a 300 alunos, 301 a 900, 901 ou mais. A amostra selecionada foi composta por 15 professores pedagogos, lotados nas 50 escolas estaduais do município. Os procedimentos escolhidos foram análise documental e questionário, composto por questões abertas e fechadas. As questões foram tabuladas, categorizadas e analisadas, considerando as dimensões: relevância dos temas propostos, adequação dos materiais disponibilizados, as orientações metodológicas da SEED para a realização das atividades, o desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola e as contribuições dos estudos para o trabalho docente e para o trabalho pedagógico. O referencial teórico foi construído em diálogo com autores de referência quanto aos pressupostos epistemológicos de avaliação educacional e avaliação de políticas e programas, como Afonso (2009; 2010), Guba e Lincoln (2011), Draibe (2001), Belloni (2001), Ferreira e Tenório (2010) e Fernandes (2011); e os autores Nóvoa (2002), Tardif (2002), e Araújo; Araújo e Silva (2015) quanto aos fundamentos sobre a formação continuada de professores, entre outros.

Resultados e Discussão

Os resultados da pesquisa apontam que houve diferentes concepções de formação continuada nos dois períodos avaliados, ou seja, no desenvolvimento das semanas pedagógicas nos governos de Roberto Requião (2007-2010) e Beto Richa (2011-2014), o que expressa os pressupostos nos quais se assentaram as políticas para educação no

Paraná no período em que governaram.

Quando questionados sobre a relevância dos temas propostos e desenvolvidos nas escolas quando exerciam a função de pedagogos, (23,8%) consideram excelente (conceito 5), (31,6 %) muito bom (conceito 4), (17,2%) bom (conceito 3), (10,5%) razoável (conceito 2), (3,5 %) insatisfatório (conceito 1), e (13,3%) como desconheço (conceito D). Esses dados revelaram que (55,4% - conceitos 5 e 4) dos entrevistados consideraram os temas das Semanas Pedagógicas importantes e relevantes para a formação continuada dos professores, no entanto, há aspectos em relação às temáticas propostas que precisam ser (re)considerados pelos gestores do sistema educacional, particularmente, quanto à relação dos temas propostos com o cotidiano escolar, a relação teoria-prática para a organização do trabalho docente e da escola e a continuidade dos estudos propostos de uma semana para outra. Essa foi a dimensão melhor avaliada nos dois períodos analisados, o que revela que há um reconhecimento da importância da formação continuada possibilitar estudos, reflexões e discussões pelos professores no interior da escola

Em resposta a adequação dos materiais enviados ou disponibilizados pela SEED para estudo e discussões com o corpo docente, (12,1%) dos sujeitos investigados avaliaram como excelente (conceito 5), (21,5 %) como muito bom (conceito 4), (25,4 %) como bom (conceito 3), (15,6%) como razoável (conceito 2), (8,2 %) como insatisfatório (conceito 1), e (17,2%) como desconheço (conceito D). Esses dados revelam que (33,6%) dos entrevistados consideram os materiais de estudo das semanas adequados aos temas propostos para a formação continuada dos professores no interior da escola e (25,4%) que embora os materiais tenham sido bons, nem todos foram adequados para o desenvolvimento dos momentos formativos realizados na escola.

Na avaliação das orientações metodológicas para realização das atividades nas escolas os maiores percentuais (27,7%) e (19,5%) foram atribuídos aos conceitos 3 (bom), e 4 (muito bom) respectivamente. Consideram as orientações como excelente (11,7%) dos respondentes, razoáveis (16,8%), insatisfatórias (9,8%) e desconheciam (14,5%).

As atividades desenvolvidas nas Semanas Pedagógicas de 2007-2014 nas escolas, a partir dos temas definidos, do material disponibilizado e das orientações metodológicas, foram consideradas como boa (28,5%), muito boa (20,7%) e excelente (9,0%) pelos pedagogos.

Quanto às contribuições da formação continuada realizada nas Semanas Pedagógicas para o trabalho docente, (28,1%) atribuíram conceito 3 (bom), (16,8%), conceito 4 (muito bom), e (7,4%) conceito 5 (excelente).

Na avaliação da dimensão das contribuições da formação continuada realizada nas Semanas Pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico da escola (28,9%) consideram que houve uma boa contribuição, (17,6%) que ela foi muito boa e (6,6%) que a contribuição foi excelente. No entanto, (17,6%) consideraram que ela foi insuficiente e (16,4%) que ela foi razoável, e (12,9%) desconhecem.

Conclusão

A partir das avaliações dos pedagogos, é possível afirmar que ainda persistem nos momentos de formação continuada, na modalidade de Semanas Pedagógicas nas escolas públicas paranaenses, a falta de preocupação efetiva com o desenvolvimento pessoal e profissional do professor; não há valorização de seus saberes e experiências e pouco se respeita sua realidade, necessidades e particularidades nos momentos de formação, haja vista as práticas recorrentes de modelos e roteiros a serem seguidos ou desenvolvidos na escola, independentemente de suas singularidades; também não há investimento na escola como espaço de interação entre o formar e o trabalhar, pois as

práticas de formação desenvolvidas nesses momentos, de modo geral, não contemplam discussões e a reflexões aprofundadas sobre a própria prática e a realidade do professor.

Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

ARAÚJO; Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. Cadernos Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr. 2015..

BELLONI, Isaura. Metodologia da avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001. (coleção Questões da nossa época, v. 75.

DRAIBE, Sônia Maria. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C.; CARVALHO, M. C. (Org.). Tendências e perspectivas da avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 13-42.

FERNANDES, Domingos. Avaliação de programas e projetos educacionais: Das questões teóricas às questões das práticas. In: FERNANDES, Domingos. (Org.). Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais: Editora Melo, 2011. p. 185-208.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Avaliação de quarta geração. Campinas: Editora da UNICAMP, 2011.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 232 p.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação 002/02. Trata da inclusão, no período letivo, de dias destinados a atividade pedagógica. Disponível em: < http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/4f92cce4f4a2531003256c1d0049bba4/$FILE/_h8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30cg_.pdf >. Acesso em: 15 jun. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual. Documento - Síntese. 2007. Disponível em: < http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/documento_sintese.pdf >. Acesso em: 1º set. 2011.

PARANÁ. Plano Estadual de Educação – PEE PR: uma construção coletiva. (versão preliminar). 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 2007 de 21 de julho de 2005. Dispõe sobre a Formação Continuada por meio do Programa de Capacitação dos profissionais da educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/244tit_Res_2007.pdf >. Acesso em: 28 out. 2015.

PARANÁ. Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. Disponível em: < http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=5971 >. Acesso em: 28 jul. 2015.

PARANÁ. Resolução nº 4534 de 31 de outubro de 2011 – anexo I. Dispõe sobre a adequação das Instituições Escolares da Rede Pública Estadual da educação Básica do Estado do Paraná, na organização do Ensino, gestão do espaço e distribuição dos recursos humanos. Disponível em: < http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=65747&indice=1&totalRegistros=1 >. Acesso em: 18 nov. 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TENÓRIO, Robinson Moreira; LOPES, Uaçaí de Magalhães (organizadores) Avaliação e gestão: teorias e práticas. Salvador: EDUFBA, 2010. 414 p.

171

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

171 - TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS E LIMITES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

KOCHHANN, A.

andreakochhann@yahoo.com.br

Palavras-chave: Formação de Professores; Teoria e Pratica; Extensão Universitária

Introdução

O objeto da presente pesquisa é a formação de professores, especificamente a formação da pedagoga e do pedagogo. Delimita-se em investigar a formação do pedagogo levando em consideração a relação teoria e prática, pelas vias da extensão universitária, na Universidade Estadual de Goiás, no período de 2016 a 2018. O objeto será investigado no doutorado que pertence à linha “Profissão docente, currículo e avaliação” da Pós-Graduação Strictu Senso da Universidade de Brasília e pertence ao GEFPAFE- Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos e ao GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. Vincula-se a esta pesquisa outras pesquisas de graduação e pós-graduação da UEG - Universidade Estadual de Goias.

Metodologia

Esta pesquisa qualitativa se configura enquanto bibliográfica e empírica. Enquanto bibliográfica terá como corpus teórico a concepção de Gramsci (1979, 1991, 1995, 2000, 2010) e Marx (1979, 1987) sobre emancipação e práxis, tendo contribuição de autores como Vazquez (1968), Saviani (2000, 2007) e Silva (2011, 2015) e; em Saviani (2006, 2008, 2009) sobre a universidade brasileira e o curso de Pedagogia. A pesquisa seguirá a perspectiva crítico-emancipadora de Silva (2008, 2015) e histórico-crítico-dialético de Saviani (2008) se apresentam como procedimentos metodológicos e tendências educacionais. Os instrumentos de coleta de dados serão análise documental da UEG, mapeando as ações de extensão em execução dos Câmpus, analisando os resumos e projetos, analisando os relatórios mensais e final das ações, bem como os produtos acadêmicos-científicos, dispostos na Plataforma Pégasus, da UEG. Realizar-se-á entrevista semiestruturada com os professores proponentes das ações e alunas(os) que participam destas ações. Haverá observação não participante, com diário de bordo, de ações extensionistas, escolhidas intencionalmente, mediante avaliação de descritores que configurem a práxis favorecendo a formação acadêmica. A média de ações extensionistas da UEG, por ano, é de 450, conforme dados www.pre.urg.br. Deste total, uma média de 300 ações são de projetos de extensão. Um percentual de 200 ações são da Educação e destas, em 2015, 41 eram do curso de Pedagogia. Estima-se uma avaliação de 200 projetos de extensão ao longo da pesquisa.

Resultados e Discussão

A universidade brasileira enquanto espaço por excelência da pesquisa, conforme afirma Demo (2006) e como o Manifesto dos Pioneiros da Educação já apresentava em 1932 e, reforçado em 1959, se estabelece no ensino e na extensão. Para Demo (2006) a pesquisa somente tem sentido se revertido em ensino e em extensão. Caso contrário, é inócua. A extensão universitária não pode ser vista como uma parte meramente prática da

universidade. Ela é envolta de intensidade teórica, advinda da pesquisa ou que propicia a pesquisa.

A motivação pela investigação no tocante a articulação teoria e prática surge por consequência das considerações de Machado (2013) sobre o curso de Pedagogia na UEG, quanto ao seu desenvolvimento curricular, constando potencialidades e fragilidades, apontando pouca pesquisa, extensão e monitoria e o projeto pedagógico aponta a práxis como princípio fundante do curso. Discutir o conceito de práxis com autores evidentemente filiados ao marxismo se torna necessário neste momento. Para Gramsci (2010, p. 33) a escola e os projetos pedagógicos devem ser modificados para atender a formação visando a emancipação, assim, "Trata-se, porém, de inovar os métodos, os conteúdos e a organização do estudo com base nas seguintes advertências: uma vinculação mais estreita entre a escola e o trabalho, entre a teoria e a prática; [...]". Silva (2011) assevera que é importante distinguir que, como afirma Vazquez (1968) nem toda atividade prática pode ser considerada práxis, mas toda práxis é uma prática. A análise investigativa da relação teoria e prática pelo viés da extensão universitária, deve-se a alguns fatores. A extensão é uma práxis quando entendida como uma ação transformadora, com bases sólidas, tanto teórica quanto metodológica, visando a emancipação do ser humano. Uma universidade que visa cumprir com seu papel social para além da produção do conhecimento, pela pesquisa, realiza a socialização de suas elaborações, por meio das ações de extensão.

As contribuições da extensão universitária para a formação dos acadêmicos têm sido discutidas em congressos e explicitadas em documentos e livros, como na Política Nacional de Extensão Universitária, em que a UEG se embasa para elaborar as suas diretrizes. A extensão não pode ser vista apenas como as ações que visam à transformação social. Mas, também a transformação acadêmica. O acadêmica, por meio das ações extensionistas, têm um momento de prática pedagógica, de estágio não obrigatória, de prática semi profissional. As ações extensionistas são planejadas, acompanhadas, executadas e avaliadas por um professor orientador, além das produções científicas que produzem. Dessa forma, uma ação extensionista transforma a sociedade em que a ação é realizada mas, também o acadêmico enquanto age nessa sociedade.

Assim, a configuração do problema se estrutura no seguinte questionamento "Quais as perspectivas e os limites da relação teoria e prática na formação de professores do Curso de Pedagogia pela extensão universitária?". Portanto, analisar-se-á a concepção e política da Universidade em relação ao processo de formação do pedagogo com base na prática da extensão universitária.

Conclusão

A extensão se define como um vasto conjunto de ações e grande demanda de possibilidades de formação acadêmica. E realizada principalmente, através de projetos, podendo se expressar por publicações. A extensão é uma forma de divulgar a conclusão do que foi pesquisado e ensinado. Sendo um processo educativo, científico e articulado deve ser bem planejado, com base teórica e com a prática metodológica, ou seja, a práxis. A extensão não é prática por prática. A extensão é a prática teorizada. Para Demo (2006) a extensão deve ser originada da pesquisa ou vice-versa. Assim, a extensão é uma ação em que a indissociabilidade teoria e prática acontecem. O acadêmico que realizar ações extensionistas terá uma experiência de práxis acadêmica. Isso contribuirá para sua formação e atuação.

Referências Bibliográficas

GRAMSCI,A. ANTONIO GRAMSCI . Monasta Atílio.Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

GRAMSCI, A. CADERNOS DO CÁRCERE. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A.CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA HISTÓRIA. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. CADERNO 12 – Documento Especial In: História & Perspectivas n.5. Uberlândia, 1991.

GRAMSCI, A. OS INTECTUAIS E A ORGANIZAÇÃO DA CULTURA. RJ: Civilização Brasileira, 1979.

MARX, K. MANUSCRITOS ECONÔMICOS E FILOSÓFICOS. Coleção Os pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1987.

MARX, K. SOBRE A QUESTÃO JUDAICA. São Paulo: Boitempo, 2010.In: file:///C:/Users/andrea/Downloads/17295-92977-1-PB.pdf

MARX, K. SALÁRIO, PREÇO E LUCRO. Trad. Paulo Ferreira Leite. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, K. O CAPITAL: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertand Brasil,

1979.

MARX, K e ENGELS, F. A IDEOLOGIA ALEMÃ: teses sobre Feurbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, K. e ENGELS, F. MANIFESTO DO PARTIDO COMUNISTA. São Paulo: Cortez, 1998.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONASTA, Atílio. ANTONIO GRAMSCI ..Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

MOREIRA, M.A. Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares. São Paulo, Livraria Editora da Física, 2010.

NAGEL, Lízia Helena. A sociedade do conhecimento no conhecimento dos educadores. Texto aprovado e publicado nos Anais (em CD-ROM) do I Seminário Internacional de Educação. Cianorte: 2001. [Arquivo: SOCIEDconhecim]

RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociologia da Educação. 6.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO.Vol. 14. N.40 Jan/Abril. 2009. In: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf

SAVIANI. D. SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: o lugar da educação superior. educAtiva, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 45-66, jan;jun. 2010http://seer.ucg.br/index.php/educativa

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval (orgs.). 2. ed.MARXISMO E EDUCAÇÃO: debates contemporâneos. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2008b.

SILVA, K.A.C.P.C.A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPADORA. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

Fonte Financiadora

Universidade Estadual de Goiás com bolsa Monitoria, bolsa Pro-licenciatura, bolsa Permanência, bolsa PIBID, bolsa Extensão, bolsa PIBIC, bolsa FAPEG, bolsa CNPQ e apoio financeiro a eventos com o Edital Pró-Eventos. E ao GEPFAPE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação e Atuação de Professores/Pedagogos da Universidade de Brasília.

179

Painel

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

179 - O SENTIDO DADO A PESQUISA, NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFMA

MOURA, K. M. P.

kessiamileny@yahoo.com.br

Palavras-chave: Pesquisa; Professor Critico e Reflexivo; Curso de Pedagogia do PARFOR

Introdução

A dimensão da pesquisa nas práticas e formação de professores tem sido problematizada por vários estudos na área, como necessária, uma vez que não se pode pensar no professor como mero reprodutor de conhecimentos, sendo a postura investigativa hoje, indispensável ao exercício da profissão, no sentido de favorecer analises sobre a realidade educacional, a prática docente e a construção de conhecimentos. Neste texto discutimos a pesquisa no Curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores para Educação Básica-PARFOR/UFMA, tendo como objetivos mapear na estrutura do curso, o sentido que assumiu a pesquisa, e, caracterizar as concepções e aprendizagens que os alunos do curso constroem ao longo de sua formação, na categoria professor investigador.

Metodologia

Para tanto, adotamos a abordagem metodológica qualitativa, por querer adentrar nas concepções para entender o processo formativo e as aprendizagens resultantes dele, segundo Minayo(2010) este tipo de pesquisa pretender desvelar processos, objetivando construção ou revisão de novas abordagens. Nos procedimentos metodológicos, realizamos estudos bibliográficos, que situam o professor como investigador, com potencial transformador de sua prática. Becker e Marques (2007, p 20), colocam que “o professor pesquisador transforma sua docência em atividade intelectual, cuja empiria é fornecida por sua atividade de ensino”. Conceito válido, porém por vezes tendencioso, no aspecto do praticismo em que a docência tem sido colocada. Pimenta e Ghedin (2012), situam a pesquisa como instrumento de formação inicial ou continuada do professor, que por sua vez subsidia a proposta de professor intelectual crítico e reflexivo. Em Demo (2011, p. 22), encontramos a definição de pesquisa enquanto princípio educativo, como tal “indica a necessidade da educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É a noção do sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias.” Ainda na metodologia fomos estudar Projeto Curricular do Curso. Em seguida elaboramos e aplicamos um questionário a um universo de trinta alunos concluintes do curso, equivalente a um percentual de 30% dos matriculados ativos no pólo de Lago da Pedra-MA, cidade onde acontecem as aulas. As questões da entrevista versavam sobre concepções, conhecimentos obtidos e se consideram a dimensão da pesquisa importante para formação de professores.

Resultados e Discussão

A partir dos dados obtidos, verificamos que a estrutura do curso oferece ao todo, dez disciplinas de cunho teórico ou teórico-prático que direciona para pesquisas científicas, são elas pesquisa educacional I, II e III, que trabalham as bases do conhecimento científico e de projetos de pesquisa; Seminários Interdisciplinares I, II e III, que direcionam

para os escritos científicos, desenvolvidos a partir dos conhecimentos adquiridos através das disciplinas, e também das realidades sociais e profissionais desses alunos; Seminários de Pesquisa I e II e Monografia I e II que se dedicam exclusivamente a construção do trabalho de conclusão de curso, que é definido pelo curso enquanto monografia. Além dessas disciplinas voltadas para a pesquisa científica, encontramos na ementa de alguns outros componentes curriculares, previsão de trabalho na perspectiva investigativa, a exemplo das disciplinas voltadas para a discutir a gestão, a alfabetização e a educação infantil alinhadas ainda aos estágios no curso, que também são nessas mesmas áreas, gestão escolar, educação infantil e anos iniciais. Sobre as respostas ao questionário, verificamos que os sujeitos trouxeram conceitos básicos do fazer ciência, "é me aprofundar em algo que eu esteja querendo descobrir", "pegar uma determinada problemática e escolher métodos para fazer as descobertas a partir do objeto traçado", "é a realização de uma investigação onde se deseja a evolução de um conhecimento sobre algo que se quer descobrir ou entender". Quando indagamos a respeito dos conhecimentos obtidos sobre o pesquisar ao longo do curso, a grande maioria dos sujeitos (vinte e cinco) destacaram temas específicos sob o qual se pode pesquisar, como inclusão, ludicidade, qualidade da educação, diversidade, direitos humanos, dentre outros, que foram estudados ao longo do curso e estão sendo trabalhados nas construções monográficas; outros cinco sujeitos responderam num sentido mais amplo, da ação de pesquisar em si, na busca de respostas para indagações, e também num sentido de articulação com a teoria. Na questão sobre a dimensão da pesquisa na formação de professores, todos os trinta sujeitos responderam que consideram importante e apresentam, dentre outros argumentos "em todos os sentidos, pois ela fundamenta todo o processo de minha formação", "contribui para aprimorar meus conhecimentos, relacionando com a teoria e a prática pedagógica", "através de minha monografia aprendi muito sobre o meu trabalho, a minha profissão". Nesse sentido, entendemos como Becker e Marques (2007, p. 12), que "o professor é alguém que elabora, aplica, interpreta e avalia processos. Como o cientista, ele inventa e implementa ações que produzem novos fenômenos." Por último questionamos sobre as aprendizagens que o ato de pesquisar subsidia, as respostas se direcionaram em indicar novos olhares sob um fenômeno, ampliar e reconstruir conhecimentos, conseguir articular a teoria e prática. Nessa última fala destacada, encontramos aproximação com o que Pimenta e Ghedin (2012, p. 31), destacam sobre o papel da teoria que "é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos nos quais se dá sua atividade docente, para nelas intervir, transformando-os."

Conclusão

Diante dessas falas, concluímos que a quantidade de disciplinas oferecidas na estrutura curricular do curso, quando bem direcionada pelo professor formador e bem aproveitada pelos alunos, poderá fornecer a base para a noção de pesquisar contextos sócio educacionais e práticas docentes, além de favorecer o desenvolvimento da postura investigativa, tão requerida para o exercício da docência. Com relação as concepções e aprendizagens sobre a pesquisa, verificamos que poucos são os que conseguem articular essa relação teoria-prática, como caminho para melhor aproveitamento de sua formação, na atividade profissional. O não estabelecimento dessa conexão teoria-prática pode indicar o reforço da dicotomização que comumente temos visto nas estruturas do curso e nas práticas dos professores em sala de aula.

182

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

182 - GRUPO DE ESTUDOS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INTERDISCIPLINARIDADE: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ROCHA, V. A. S., KOCHHANN, A., FELICIANO, A. C., JOSÉ, P. R. C., SANTOS, D. C., TEIXEIRA, N. R.

vanessa-amelia-silva@hotmail.com, andreakochhann@yahoo.com.br, alicecarlosfeliciano@icloud.com, alicecarlosfeliciano@gmail.com, douglascorreiadossantos@gmail.com, nataliaribeiro7@hotmail.com

Palavras-chave: Formação de Professor; Concepções e Politicas; Grupo de Estudos

Introdução

Para Demo (2006) a pesquisa é a base do ensino e extensão. Para a Universidade Estadual de Goiás – UEG essa tríade é elemento fundante da política educacional. Assim, em 2006, criou-se o GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. O foco do grupo é o ensino, a pesquisa e a extensão, como atividade complementar dos acadêmicos da UEG. Enquanto ensino, estudam com palestras ou pequenos grupos. Como pesquisa, efetivam projetos de investigação científica. Transformam esses resultados em projetos de extensão, iniciação a docência, monografias de graduação ou pós-graduação. Também participam de eventos científicos, obtendo publicações. Objetivos do GEFOPI: discutir sobre formação de professores e interdisciplinaridade, aprofundar nas técnicas de escrita e apresentação científica, publicar, preparar para pós-graduação e docência superior.

Metodologia

Atualmente, o GEFOPI, está no Câmpus São Luis de Montes Belos e Câmpus Jussara. O GEFOPI é um grupo composto por professores, acadêmicos, egressos e interessados, que se reúnem a cada quinze dias, para discutirem temas relacionados à formação de professores. A partir dessas reuniões quinzenais são organizadas as reuniões semanais e as discussões em grupos menores ou individual. Alguns componentes do grupo participam somente das reuniões quinzenais. Outros, com base nas discussões do grupo, organizam projetos de pesquisa, dede extensão e iniciação a docência. As atividades do grupo são dinâmicas e o envolvimento com eventos científicos têm crescido. As discussões do GEFOPI também acontecem virtualmente. O GEFOPI tem dois grupos no WhatzApp. Um dos grupos chama “GEFOPI” pelo qual agendamos as atividades, conversamos questões cotidianas que envolvem os componentes. O outro grupo é o “GEFOPI em Ação” pelo qual discutimos teoria. Existem temporariamente, grupos do GEFOPI que são criados para a organização de determinado evento. Os grupos pelo WhatzApp favorecerem muito as atividades do GEFOPI e o desenvolvimento dos acadêmicos, porque a maioria reside em cidades diferentes. Por isso os encontros presenciais são quinzenais e os semanais são agendados conforme a disponibilidade dos acadêmicos de estarem na instituição no período diurno. Os estudos são com base nas temáticas dos projetos de pesquisa e de extensão ou do interesse dos componentes do grupo. Os componentes têm uniforme e vários banners, que utilizam nas apresentações, divulgando a marca do GEFOPI e almejando reconhecimento do grupo academicamente.

Resultados e Discussão

Entre 2013 e 2015, o GEFOPI realizou vários encontros gerais e os encontros semanais foram intensos. Os encontros gerais discutiram sobre a aprendizagem significativa, a identidade do pedagogo escolar e não escolar, o uso de filmes em sala de aula, relação coaching na educação, a interdisciplinaridade, análise dos filmes "O óleo de Lorenzo", "A escola da vida", "O espelho tem duas faces", a formação de professores de ciências, a extensão universitária e a formação acadêmica, entre outros temas. As discussões semanais visavam o planejamento e estudos sobre os projetos de pesquisa e de extensão, bem como as elaborações das monografias e textos para participação em eventos científicos. Os projetos de extensão realizados foram "Cinema e Educação: uma experiência crítica em sala de aula", "Compreendendo a aprendizagem significativa na perspectiva de David Ausubel", "Conhecendo a identidade do pedagogo: professor, gestor e pesquisador" e "Revista Pedagógica: uma análise sociológica em educação". Os projetos de pesquisas foram "As contribuições de Paulo Freire nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão", "O desenvolvimento curricular na escola municipal Gente Miúda: um estudo de caso", "A filosofia e a aprendizagem significativa como contribuição para a construção da autonomia", "O estilo de aprendizagem e a aprendizagem significativa: uma experiência no ensino superior". Os teóricos discutidos nos encontros são os que embasam as temáticas dos projetos e vice-versa. Os relatórios das atividades, os textos produzidos e os slides das atividades são disponibilizadas no slideshare. O GEFOPI tem mais de setenta publicações no slideshare e dez moviemaker no youtube. As fotos das atividades estão postadas no facebook "GEFOPI Andréa". Os componentes participam e organizam eventos científicos, apresentando banners, mesas redondas, palestras, minicursos e comunicações. Essas participações rendem-lhes publicações em anais de eventos. Alguns eventos que organizam são reflexos da pesquisas e do ensino, constituindo-se em extensão. Outros são eventos regionais, nacionais ou internacionais. Em algumas cidades, o grupo participa ou realiza mais de um evento e com públicos variados. Por exemplo, nos dois últimos anos, em São Luis de Montes Belos foram mais de 10 eventos, Jussara e Goiânia 4 eventos, Anápolis 3 eventos, Pires do Rio, Sanclerlândia, Caldas Novas e Mineiros 2 eventos, Goianésia, Formosa, Paraúna, Luziânia, Morrinhos, Porangatu, Itapuranga, Goiás e Firminópolis 1 evento. Também participamos em Dourados - Mato Grosso, Belém – Pará e Rosário - Argentina. Lançamos o livro: "Aprendizagem significativa na perspectiva de David Ausubel". Outro em revisão: "Cinema e Educação: uma experiência crítica em sala de aula". Outros três em gestação, provisoriamente intitulados: "A identidade do pedagogo em discussão", "Aprendizagem significativa: múltiplas visões" e "GEFOPI: dez anos de atividades". Nas avaliações que foram realizadas com os acadêmicos que participam das atividades do GEFOPI, é possível afirmar que o processo de indissociabilidade foi efetivado, que a produção científica e a prática pedagógica foram compreendidas e praticadas. A comunidade externa que recebeu as palestras, minicursos, mesas redondas, afirma em seus questionários que as atividades do grupo são ótimas e propicia a transformação dos pensamentos e produções. As universidades têm como principio a pesquisa, ensino e extensão.

Conclusão

Assim, devem desenvolver atividades para além do ensino, oportunizando a produção do conhecimento, com grupos de estudos, iniciação a docência, projetos de pesquisa e de extensão. Por isso, o GEFOPI foi criado. Consequentemente o trabalho da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão foi alcançada. Alguns componentes são ouvintes das discussões presenciais ou virtuais, outros vinculados a projetos de pesquisa ou extensão, monitorias, apoio docente, monografias, dissertações, teses e eventos científicos. O GEFOPI, registrado na PrE e PrG, tem em média 30 componentes

permanentes e 32 flutuantes. Já alcançamos transformações. Os componentes do grupo passaram em pós-graduações. A comunidade externa teve a inserção de uma disciplina no curso de Pedagogia e passaram a discutir sobre aprendizagem significativa. Para 2016, os componentes do GEFOPI têm expectativas grandiosas.

Referências Bibliográficas

DEMO, Pedro. PESQUISA: Princípio científico e educativo. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Fonte Financiadora

Universidade Estadual de Goiás com bolsa Monitoria, bolsa Pro-licenciatura, bolsa Permanência, bolsa PIBID, bolsa Extensão, bolsa PIBIC, bolsa FAPEG, bolsa CNPQ, GEPFAPE e apoio financeiro a eventos.

231

Painel

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

231 - LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE NIVEL SUPERIOR: ATRAVESANDO FRONTERAS

CLAUDIA, C. F.

claudiafinkelstein@yahoo.com.ar

Palabras clave: Formación Docente; Nivel Superior; Investigación

Introducción

Presentamos la investigación conjunta de universidades argentinas, uruguaya y brasileñas Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación.

Objetivos:

a) analizar las experiencias de mejoramiento de la calidad pedagógica, identificando estrategias de intervención y acompañamiento para la formación de docentes del nivel superior

b) organizar un cuadro analítico para comprender cómo las políticas educacionales impactan en la definición de indicadores de calidad para la educación superior;

c) relacionar las experiencias identificadas con la formación de docentes universitarios;

d) analizar trayectorias institucionales relacionadas con la formación docente y con la implementación de innovaciones en las prácticas educativas;

e) favorecer la consolidación de una RED de investigadores sobre la formación de docentes universitarios.

Metodología

Al reconocer que los espacios de investigación nacionales e institucionales y sus participantes son plurales, se implementan diversas metodologías. A partir de la diversidad encontrada en el campo, se definen procedimientos comunes en torno a un mismo objeto o situación pedagógica.

En lo que se refiere al análisis documental, se realiza una sistematización de documentos reveladores de las políticas de formación de los docentes del nivel superior de los países involucrados. Se realiza una revisión crítica de la literatura con el objetivo de rever teorías y saberes, estableciendo algunos parámetros comunes para el tratamiento colectivo de los temas en cuestión.

La parte empírica del Proyecto incluye investigaciones de campo referidos a la gestión, los profesores y estudiantes de las Instituciones de Educación Superior involucradas.

Se utilizan estrategias e instrumentos de la metodología cualitativa (como son las entrevistas en profundidad y las historias de vida).

El diseño investigativo incluye:

- Identificación de experiencias en las instituciones de educación superior con trayectorias distintas, tanto en relación a sus orígenes y desarrollo, como a las culturas institucionales relativas al tema de la calidad de los procesos de enseñar y aprender y de los procesos formativos de sus docentes.

- Descripción etnográfica de estas instituciones utilizando, además de los documentos ya mencionados, historias de vida y entrevistas en profundidad a personas-fuentes.

- Identificación de experiencias de formación de docentes universitarios explicitando formatos y estrategias de acción implementando entrevistas semiestructuradas y observaciones de actividades en campo.

Resultados y Discusión

Se consolida la RED a través del desarrollo de una investigación de base conjunta que repercute en los procesos de formación, beneficiando en ese sentido a los docentes investigadores involucrados, así como a sus Universidades.

En tal sentido, se identifican algunas de las acciones orientadas a la consolidación de la RED:

a. Intercambio de los marcos teóricos que sustentan las investigaciones de los equipos participantes en el proyecto;

b. permanente intercambio de información sobre los materiales relevantes para el desarrollo de la investigación integrada;

c. participación en eventos científicos reconocidos en el área de educación;

Las condiciones y las tradiciones de las Instituciones universitarias que participan de este Proyecto en el campo de la investigación y de la formación en Educación permiten advertir perspectivas positivas sobre el trabajo investigativo. Por otro lado, la historia en colaboración ya construida por los grupos involucrados también garantiza la calidad de los resultados. En consecuencia, no se pueden entender los alcances del Proyecto, dentro del simple período de tiempo de su ejecución, dado que las acciones en conjunto ya están en curso desde hace tiempo y tienden a mantenerse.

Las Instituciones de Educación Superior de los países involucrados contribuyen al fortalecimiento de la producción de conocimiento sobre y para la realidad del MERCOSUR, evidenciando su capacidad de un dialogo académico que, cada vez más, extrapole fronteras, constituyéndose de forma universal.

El desafío, usando las inspiradas ideas de Sousa Santos (1998) es transitar entre lo local y lo global, preservando identidades y, al mismo tiempo, ampliando la posibilidad de un mundo más solidario.

Un producto particular en el área de la formación, lo comprenden el mejoramiento de la calidad de la formación de los profesores al contribuir en la actualización curricular, incluyendo los métodos de enseñanza y de evaluación, de los programas de formación docente.

En el área de investigación, la realización de una investigación integrada, en la que los equipos participantes de los países producen conocimiento sobre las líneas antes mencionadas, que hacen a las estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación superior. Lo antedicho se sintetiza en los siguientes resultados:

1. Impacto en el intercambio de docentes

a. facilitación del intercambio de docentes investigadores de nivel superior directamente involucrados en las investigaciones para producir conocimiento acerca de los procesos formativos

b. mejoramiento de la calidad de la formación de los docentes universitarios, favoreciendo el intercambio de conocimientos y la vivencia de culturas institucionales diversas

c. realización de talleres posibilitando la confrontación de experiencias internacionales de formación docentes universitarios.

2. Impacto sobre las estructuras curriculares de los programas de formación de los docentes universitarios

a. realización de encuentros para la reflexión conjunta de las modalidades de formación adoptadas por las universidades involucradas

b. realización de programas articulados de formación de docentes universitarios

c. actualización de los currículo, de los métodos de enseñanza y de evaluación de los programas de formación que ya existen de los docentes de las universidades en convenio

Conclusiones

El desarrollo de esta investigacion en colaboración de universidades argentinas, uruguaya y brasileñas, incorporando en sus equipos a otras universidades del MERCOSUR, se inserta en las acciones colectivas construidas por los equipos investigadores que suscriben el proyecto.

Este proyecto es la culminación de un proceso histórico que remonta a más de 25 años atrás. A lo largo de estas décadas se han aproximando estudios y reflexionando sobre las temáticas en común.

A partir de ese trabajo conjunto se ha ido desarrollando una RED de investigadores sobre la formación de docentes universitarios que, a partir del desarrollo de la investigación presentada, ha consolidado las iniciativas ya construidas y la RED, favoreciendo la ampliación de procesos de investigación y formación.

251

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

251 - REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA MODALIDADE EAD

TISCOSKI, L. A., BITTENCOURT, R. L.

luana.tiscoski@hotmail.com, rlb@unesc.net

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação à Distância; Formação Inicial; Pedagogia

Introdução

Pensar que o processo de formação do indivíduo, desde a Educação Básica, depende também da qualidade da formação de seu educador, leva à reflexão acerca da influência que as Instituições de Ensino Superior possuem diante do exercício da prática docente. A formação inicial de professores possui amplas discussões considerando suas metodologias, a formação de profissionais reflexivos, entre outras esferas que o tema abrange. Nesse sentido, cabe ainda destacar a questão das modalidades de ensino, que geram discussões formais e informais. Essa pesquisa é pautada em objetivos claros: analisar os pontos relevantes que levaram à escolha da modalidade EAD na formação inicial em Pedagogia; descrever o perfil do pedagogo na atualidade e analisar as dificuldades encontradas no exercício da prática pedagógica das professoras iniciantes.

Metodologia

Considerando que “a formação do profissional não se encerra no momento em que o sujeito recebe o diploma da instituição formadora” (BITTENCOURT, 2008, p. 15), mas sabendo que o profissional carrega consigo muito de sua formação inicial, principalmente quando se trata de iniciantes, para esse artigo se elencou como problematização a articulação entre teoria e prática na formação inicial em Pedagogia, considerando a modalidade EAD. Para isso, primeiramente, foram reunidas bases teóricas a respeito da formação de professores, optando por utilizar uma perspectiva atual que considere o professor como profissional reflexivo, relacionando teoria e prática desde a sua formação inicial. Sendo assim, foram elencados: Huberman (2000), Tardif (2005), Nóvoa (2009 e 2013) e Contreras (2002), autores que tratam da formação docente utilizando pontos de vista críticos, considerando a formação de modo geral, sem especificar uma ou outra modalidade de ensino, mas defendendo que haja uma articulação teórica e prática nessa formação. Em seguida, com o objetivo de confrontar essa teoria, uma entrevista semiestruturada, ou seja, flexível de acordo com as respostas das entrevistadas, sendo que as entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas para um melhor aproveitamento das mesmas. Para essa coleta de dados, foram entrevistadas oito professoras iniciantes, formadas em Pedagogia na modalidade EAD e que atuam na Educação Infantil, visando perceber essa articulação teórica e prática em sua formação inicial. Os dados foram analisados com base no referencial teórico construído, relacionando as ideias dos autores citados com as afirmações das entrevistadas.

Resultados e Discussão

A modalidade de ensino EAD surgiu com um caráter emergencial, para suprir a demanda da época na educação básica, até alcançar os dias de hoje, em que está presente na graduação, tendo em vista que os indivíduos necessitam de flexibilidade de tempo e espaço. As respostas das entrevistadas vão ao encontro dessa perspectiva do ensino

mais acessível, considerando a comodidade e o valor das mensalidades. É necessário, diante das possibilidades, refletir sobre a qualidade dessa formação inicial em Pedagogia.

A construção da identidade do professor passa pela construção da identidade do indivíduo, nesse sentido, Huberman (2000) trata do "Ciclo de vida profissional dos professores", que está diretamente ligado ao ciclo de vida biológico do indivíduo, considerando que a fase de "entrada na carreira" se dá quando o indivíduo é mais jovem e, pressupõe-se, com maior disposição para inovar e encarar novos desafios. Do mesmo modo, na fase citada como "desinvestimento" o professor encontra-se com mais idade, próximo a aposentadoria, portanto no final da carreira docente.

Nesse contexto, Tardif (2005) traz a ideia de uma formação de qualidade, que dê suporte teórico e prático para o trabalho docente. O mesmo autor destaca que o trabalho é uma atividade que se faz, e somente assim, pode-se construir saberes. Essa formação, portanto deverá englobar teoria e prática, para que se possa desenvolver a habilidade de adequar-se a diferentes situações, tempos e espaços, utilizando os diferentes saberes de acordo com a situação.

Para a constituição dos saberes, Nóvoa (2013) diz que não se pode falar de um profissional reflexivo sem que haja uma prática a ser refletida desde a formação inicial, defendendo que as teorias servem para enriquecer a prática e que os professores mais experientes possuem papel fundamental na formação dos professores ingressantes. Nóvoa (2009) ainda destaca que não há como separar as dimensões pessoais e profissionais, portanto é necessário que o professor, além dos saberes docentes, desenvolva o autoconhecimento.

Contreras (2002) destaca que o professor, mesmo que acredite estar construindo sua prática com autonomia, ainda está preso a modelos antigos, englobando cada vez mais responsabilidades à ação docente, muitas vezes buscando mascarar um despreparo para as situações encontradas. Visto que a ação pedagógica é também política, considerando a formação de indivíduos críticos e autônomos diante da sociedade, é necessário também que o professor possua essas características. Diante das colocações dos autores, percebe-se a necessidade de uma graduação que permeie essas discussões, permitindo reflexões e trocas de experiências ainda na formação inicial.

Confrontando a teoria com as respostas das entrevistadas, formadas na modalidade EAD, percebe-se que consideram de maior importância a teoria na formação, sendo que as mesmas afirmam que a prática se deu em um único estágio de Educação Infantil, sendo aprofundada a partir do momento em que ingressaram na carreira docente, o que já reflete um ensino onde não há articulação teórica e prática. As mesmas trazem a dificuldade desse confronto: quando se deparam com os aspectos práticos, há uma grande diferença do que aprenderem na teoria.

Conclusão

A pesquisa exigiu um olhar crítico a respeito das modalidades de ensino, visto que a formação inicial não é a única determinante na qualidade do profissional docente. A análise faz perceber a dissociação entre teoria e prática nos cursos de Pedagogia EAD. Considerando o que se reflete sobre a formação de professores, que devem atuar como profissionais políticos, formando indivíduos críticos e reflexivos diante da sociedade, há que se pensar nessa formação do profissional, que muitas vezes não oportuniza espaços de discussão para que o mesmo desenvolva tais características, ou seja, dificilmente conseguirá instigar seus alunos para essa ação. Há sim que se pensar em novas alternativas, mas sem desconsiderar a qualidade nessa formação inicial, para que se obtenha profissionais realmente qualificados.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD.: O caso da Pedagogia da UDESC - Pólo de Criciúma - SC. 2008. 254 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Portugal: Porto, 2000. p. 31-61.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista de Educación, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: < http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf >. Acesso em: 27 jul. 2015.

_____. Três bases para um novo modelo de formação. Gestão Escolar, p.52-55, Ago/set 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Rj: Vozes, 2005.

259

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

259 - ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

MUNARI, A. B., FIEGENBAUM, I., BITTENCOURT, R. L.

abm@unesc.net, ives@unesc.net, rlb@unesc.net

Palavras-chave: Educação Superior; Estratégia de Ensino; Formação de Professor

Introdução

Esta comunicação oral/texto é resultado de um trabalho da disciplina de Metodologia do Ensino Superior do Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais (Mestrado e Doutorado) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Essa atividade foi inspirada em Mikukami (1986), Anastasiou (2001) e Tardif (2007).

O professor responsável pela disciplina lançou o desafio estudar, discutir e aplicar uma estratégia de ensino em um curso de Educação Superior.

Optou-se pela estratégia aula expositiva dialogada, por possibilitar a promoção de diálogo entre o docente e o aluno, de modo que o aluno passa a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem na medida em que ele traz para sala de aula seus saberes, sua experiência vivida.

Metodologia

A disciplina de Metodologia do Ensino Superior propõe a capacitação do futuro professor universitário, abordando a prática da docência em nível superior, sob aspectos didáticos, metodológicos, planejamento e avaliação da aprendizagem, atrelando teoria à prática.

Sob a ótica da disciplina e a partir das discussões e seminários realizados em aula, formaram-se duplas e por decisão coletiva, escolheu a estratégia Aula Expositiva Dialogada para realizar o trabalho.

A estratégia de ensino aula expositiva dialogada transcende de uma técnica que desafia a atividade e a iniciativa dos alunos sem prescindir da iniciativa do professor.

A aplicação da estratégia ocorreu no segundo semestre do ano de 2015, na disciplina de Endomarketing no curso de Gestão Comercial (presencial) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Num primeiro momento foi apresentado o conteúdo, na aula sobre responsabilidade socioambiental aos futuros gestores. Para ser mais especifico, seria a responsabilidade ambiental dos stakeholders que no inglês *stake* significa interesse, participação, risco enquanto *holder* significa aquele que possui. É um conhecimento sobre uma pessoa ou um grupo que possui participação, investimento ou ações e interesse em uma determinada empresa ou negócio em relação ao meio ambiente.

Após, foi solicitado que os alunos escrevessem uma pequena resenha, sobre a temática discutida em aula para ser socializada ao grande grupo com objetivo de detalhar os principais pontos discutidos em aula em uma visão critica, de modo a conceituar o assunto a partir das referências expostas elencando as principais questões abordadas.

Resultados e Discussão

A experiência de conduzir o processo de ensino aprendizagem proporcionou o diálogo

entre professor e aluno. Abrir espaço para que os alunos façam seus questionamentos no momento de explicação do conteúdo é fundamental, pois o aluno acaba por relatar suas experiências e insere-se totalmente na aula não distraindo-se com outras coisas e discutindo o conteúdo junto com o professor.

Além disso é um momento onde o professor pode conhecer melhor o aluno, sua realidade de vida e deste modo discutir assuntos relacionados ao seu trabalho e sua vida cotidiana.

Vale destacar a importância da formação docente para o ensino superior, principalmente para quem é o aprendiz, e quando se busca a qualidade dos cursos, pois, muitos professores universitários carecem de formação pedagógica.

Embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento especifica, é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do "desespero e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula".

A constituição do professor universitário requer a produção de conhecimentos de diferentes naturezas, por isto se investe em treinamentos e aperfeiçoamentos. Organizam-se congressos reuniões, seminários em áreas especificas, cujo objetivo é promover o desenvolvimento, a socialização da produção, das descobertas e, pode-se dizer, a formação cientifica e pedagógica do professor universitário.

O exercício da profissão, a prática docente, continuamente, exige-nos a interlocução com o outro, haja visto os desafios de diferentes ordens que a compõem, tais como compreender a cultura organizacional, as diversas regulações do campo, as regras que definem os desempenhos; a seleção dos conhecimentos mais significativos e a sua transposição para a prática da sala de aula; o desenvolvimento de práticas pedagógicas que propiciem bons resultados.

Quando analisamos o docente universitário no cotidiano institucional, visualiza-se um processo de intensificação de seu trabalho, indicando que de um lado, a escassez de tempo de preparação, o que apresenta como solução, "traduções simplificadas de saberes especializados impostos externamente".

O professor universitário é chamado a contribuir tanto no campo de ensino, como, também, da pesquisa, da extensão, da administração, quase que simultaneamente.

Desse modo, as universidades e os centros universitários têm responsabilidade social com a formação de professores e com a educação do nosso país. E mesmo em contextos adversos, é possível construir práticas de formação inicial e continuada comprometidas com um ensino de qualidade, que não perca de vista a dimensão ética e política, bem como as discussões e reflexões sobre os fins da educação.

Conclusão

A participação ativa e o diálogo constante entre alunos e professores mostra que a aprendizagem é concebida através da reflexão do tema pelo aluno que busca desenvolver estratégias que possibilitem a solução de uma situação problema, por exemplo.

Os exemplos trazidos pelos alunos de seu cotidiano para ilustrar e discutir o assunto em sala de aula foram de grande importância, pois os mesmos acabaram por ter soluções e estratégias nunca pensadas anteriormente e que poderiam auxiliá-los em seu trabalho de modo a resolver possíveis problemas.

Assim sendo, compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado é tão fundamental, quanto compreender o processo de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

ALVEZ, F. L. P.; ROCHA, R. A.; OLIVEIRA, L. C. P. Endomarketing como ferramenta de estratégia empresarial. In: XXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Curitiba – PR, 23 a 25 de outubro de 2002.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVEZ, L. P. A. Processos de ensinagem na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinvile – SC: UNIVILE, 2005.

ANASTASIOU, L.G.C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: Castanho S, Castanho ME (orgs). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas: Papirus; 2001. p. 57-70.

BIAJONE, J.;ALMEIDA, P. C. A. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

MIZUKAMI, M. G. C. Ensino: abordagens e processos – São Paulo: EPU, 1986.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

261

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

261 - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA USO DAS TECNOLOGIAS: A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO TECNOLÓGICO EXPRESSO NO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

COLLING, J., MACIEL, M., MARTINS JUNIOR, L., MUELLER, S., ZANATTA, L. A. A.

julianecolling_gti@hotmail.com, marciani_maciel@hotmail.com, luizmartins.jr@hotmail.com, sibelemueller@hotmail.com, luana.albertti@yahoo.com.br

Palavras-chave: Formação de Professores; Tecnologias Educacionais; Conhecimento Pedagógico; Tecnológico e de Conteúdo (TPACK)

Introdução

Interagimos diariamente com diversos recursos tecnológicos em diversos ambientes e situações, e o meio escolar não foge a esta regra. A fim de utilizar estes recursos de forma a contribuir nas práticas educativas, é importante que os professores tenham conhecimento crítico e reflexivo para articulação dos recursos tecnológicos às finalidades pedagógicas de ensino de conteúdos. Neste sentido, este trabalho propõe-se a abordar algumas possibilidades de formação para uso pedagógico das tecnologias advindas das ações formativas promovidas em cursos de licenciatura, procedendo, para tal, uma análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, tomando como base teórica os conceitos de tecnologias da inteligência de Lévy (1993) e do Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo (TPACK) de Shulman (1986).

Metodologia

O caminho metodológico utilizado na realização desta pesquisa baseia-se principalmente na pesquisa bibliográfica, buscando-se a construção de uma base teórica consistente, com contribuições de autores e pesquisadores importantes da área temática, e a análise de documento de domínio público, que neste estudo em específico trata-se do Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), disponível digitalmente na página do curso no site da universidade. Para a realização da análise, utiliza-se a técnica de análise de conteúdo descrita por Bardin (1997), inicialmente realizando uma busca por palavras chave no documento – nesta pesquisa buscou-se as expressões “tecnologia”, “informática” e “mídia” –, extraindo alguns trechos significativos do documento que relacionam estas expressões ao desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas ao uso de recursos tecnológicos. Ao extrair os trechos do documento, identifica-se em quais momentos a tecnologia está presente, como o perfil do egresso, grade curricular, ementa de disciplinas e infraestrutura disponibilizada aos acadêmicos do curso. A partir destes recortes textuais, analisa-se estes trechos de forma a identificar se as tecnologias mencionadas no documento enquadram-se como tecnologias enquanto recursos instrumentais a serem “dominados” pelos futuros docentes ou tecnologias enquanto possibilidades de práticas pedagógicas para o ensino dos conteúdos específicos.

Resultados e Discussão

A menção à tecnologia surge já na justificativa de criação do curso, destacando a importância da formação docente e o papel da escola no contexto social do país, reforçando a firmação do Conselho Nacional de Educação da compreensão da escola

como: “instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas [...] reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem e do contato com o que a humanidade pôde produzir como conhecimento, tecnologia, cultura”.

Reforçando esta ideia, o PPC do curso de Pedagogia da UFFS apresenta em seus referenciais orientadores o compromisso do curso diversos aspectos de desenvolvimento da sociedade, sendo um deles a “construção de ideias para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social e cultural referenciados na dignidade da pessoa, nos valores sociais do trabalho, no pluralismo político e na solidariedade humana”.

Especificamente nas atividades do curso de Pedagogia descritas no PPC, o conhecimento acerca da utilização da tecnologia surge como uma das características que constituem o perfil do egresso: “Domínio dos conhecimentos, habilidades e técnicas pedagógicas: dominar as tecnologias da aprendizagem a favor do processo pedagógico; relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação [...]”.

Percebe-se também a preocupação do curso quanto à articulação destes conhecimentos ao incluir em sua grade curricular disciplinas voltadas às tecnologias. Constituindo o núcleo de conhecimentos comuns dos cursos desta instituição, é ofertada a disciplina de Introdução à Informática, que tem por objetivo “operar as ferramentas básicas de informática de forma a poder utilizá-las interdisciplinarmente, de modo crítico, criativo e pró-ativo”. Também é ofertada a disciplina de Tecnologias Digitais e Educação no núcleo de disciplinas de Domínio Específico, cujo objetivo é “conhecer as possibilidades e limites das tecnologias digitais para a construção do conhecimento e utilizá-las criteriosamente em projetos educativos”.

Além destas, outras disciplinas mencionam a utilização das tecnologias no desenvolvimento das atividades, como Literatura Infanto-Juvenil, destacando na ementa “Literatura e novas tecnologias”, Língua Brasileira de Sinais, destacando na ementa “Tecnologias voltadas para a surdez”, e Ensino de Matemática, conteúdo e metodologia, destacando na bibliografia “Interdisciplinaridade e Novas tecnologias: formando professores”.

Ao descrever a infraestrutura disponível para o curso, o PPC faz referência à dois laboratórios de informática de uso geral e duas salas para aulas de informática. Além destes, destaca-se um laboratório específico, denominado como Laboratório Articulado de Docência (LADO), que apresenta como um de seus objetivos “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”. O documento ressalta que “conceber e preparar material didático (textual e visual), lançando mão dos múltiplos recursos técnicos hoje disponíveis no mercado é uma das ações previstas pelo LADO. Há que se ressaltar que o manuseio, aqui proposto, das novas tecnologias tem como finalidade última o exercício da reflexão a partir, de um lado, da utilização, crítica e criativa, dos conteúdos específicos de cada uma das áreas do conhecimento envolvidos nesse trabalho. E, de outro, a viabilização do diálogo entre essas diferentes áreas do conhecimento”.

Conclusão

Observa-se que os primeiros dois trechos que fazem referência às tecnologias provém de um senso geral de desenvolvimento de um campo do conhecimento humano, o conhecimento tecnológico. Porém, em ambos os casos menciona-se também o desenvolvimento cultural, sendo que na contemporaneidade as tecnologias estão imbricadas nos mais diversos aspectos culturais de nossa sociedade. Adentrando as especificidades do curso de Pedagogia, a referência à formação tecnológica articulada à formação pedagógica e de conteúdo expressa no perfil do egresso, no desenvolvimento

das atividades das disciplinas e no propósito do laboratório específico, demonstra a preocupação do curso para ir além do uso instrumental da tecnologia, de forma a contribuir para uma formação inicial mais comprometida com a realidade e as necessidades sociais.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977

CIBOTTO, R. A. G.; OLIVEIRA, R. M. M. A. O conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK) na formação inicial do professor de matemática. [Anais do] VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica: Universidade Estadual do Paraná. Campo Mourão - PR, 2013.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60-70.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. Projeto Pedagógico de Curso: curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Chapecó, 2010.

Fonte Financiadora

UNIEDU/FUMDES

Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU

Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES

267

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

267 - A BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

CAMARGO, G.

gislene@unesc.net

Palavras-chave: Brinquedoteca; Formação de Professores; Pedagogia

Introdução

O Conselho Nacional de Educação publicou no dia 02 de julho de 2015 a Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia. Dentre as considerações, a Resolução afirma que a "realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças [...]" (RESOLUÇÃO Nº 2, 2015, p.2). Desse modo, compreendendo a criança com suas especificidades e considerando o Brincar como eixo da educação Infantil, o presente trabalho tem como objetivo destacar a relevância da Brinquedoteca Universitária no processo formativo do pedagogo, e identificar os encaminhamentos do curso e IES para a efetivação da Brinquedoteca.

Metodologia

Esse artigo tem sua base metodológica qualitativa, partindo da análise de artigos, dissertações e livros publicados, além de considerar os documentos oficiais relativos à formação do pedagogo, caracterizando-se por revisão bibliográfica. Partindo das exigências do MEC quanto a Brinquedoteca enquanto recurso nos cursos de Pedagogia, aparece inclusive na avaliação para reconhecimento do curso. O Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Diretoria de Avaliação da educação Superior (DAES) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), indicam como critérios de análise da Brinquedoteca, a considerar o conceito máximo 5 se, a brinquedoteca está plenamente adequada, considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.

Desse modo, considerou-se que os aspectos estabelecidos pelo instrumento de avaliação do INEP, emanam a formação específica para a utilização desse espaço, o que requer identificar os objetivos pertinentes nas DCNCGP. No primeiro momento foi feito o levantamento de artigos, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e dissertações publicados em sites acadêmicos, referentes ao papel da Brinquedoteca Universitária. Após a leitura foram identificados os objetivos relacionados à formação do pedagogo na Resolução Nº 2/2015, publicada no Diário da União e assim, o encaminhamento de propostas para a formação do pedagogo quanto ao conhecimento e uso do recurso Brinquedoteca.

Resultados e Discussão

A leitura dos artigos, TCC e dissertações encontradas nos sites acadêmicos relacionadas ao papel da Brinquedoteca Universitária na formação do Pedagogo revelaram o comprometimento por parte dos pesquisadores com essa temática.

Selecionei a bibliografia objetivamente para a Brinquedoteca Universitária e a formação do professor e dentre elas estão: Brinquedoteca Universitária: concepções e estratégias de construção dos autores Carla Josiele Weber e Bento Selau - UFP; A formação de

educadores em diferentes contextos: A Brinquedoteca Universitária como espaço lúdico e de pesquisa – Desafios e Possibilidades, de autoria Cláudia Panizzolo – UNIFESP; Brinquedoteca Universitária dos autores Marciana Aparecida Xavier dos Santos e Darlene Novacov Bogatschov – UEM; Brinquedoteca Universitária: Reflexões sobre o brincar para aprender de autoria de Silvana Ziger Roeder – UnCSC; Brincar para aprender e ensinar a brincar: a Brinquedoteca Universitária como espaço de formação docente de autoria de Soraia Rodrigues Santana e Nathalie Schneider – ULBRA e UFRGS. Muitos outros artigos foram encontrados, porém selecionei estes que considerei próximos ao objetivo da pesquisa.

Portanto, no primeiro momento da análise buscaram-se os objetivos de uma Brinquedoteca Universitária; características e montagem da estrutura da brinquedoteca; formação necessária ao pedagogo para gerir a brinquedoteca; relevância do brincar para o desenvolvimento da criança. Na Resolução Nº2/2015, há diversas considerações a respeito da formação do pedagogo, não especificando diretamente a Brinquedoteca. Inclusive não há menção de sua estruturação ou de que maneira formar o pedagogo, o que requer da Instituição de Ensino Superior interpretar as Diretrizes e planejar seus encaminhamentos.

As características para a funcionalidade da Brinquedoteca aparecem no instrumento de avaliação, que salienta que a brinquedoteca deverá estar plenamente adequada, considerando os aspectos de instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.

As considerações nas DCNCGP sobre a importância da formação do pedagogo, no Artigo 7º quanto ao egresso da formação inicial e continuada, salienta no inciso VIII o "desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas." Consideramos nesse ponto, a aproximação do pedagogo com a estruturação da brinquedoteca, bem como sua efetivação ao que o Artigo 7º aponta como apropriação do repertório de informações, habilidades e conhecimentos teóricos e práticos oriundos de sua formação.

As conclusões das demais análises bibliográficas apontam para a relevância do brincar, da brinquedoteca, dos desafios e das possibilidades, porém destacam a fragilidade da formação do pedagogo relacionada a brinquedoteca, o que requer das IES junto ao curso de Pedagogia ações efetivas dos aspectos da estrutura física, bem como a formação para atuar nesses espaços.

Conclusão

A pesquisa possibilitou uma imersão nas DCNCGP e apontou suas fragilidades nos encaminhamentos relacionados à relevância da Brinquedoteca no processo formativo do pedagogo. Requer dos gestores dos cursos de Graduação em Pedagogia, estudos e reflexões junto ao NDE e Colegiado, a fim de estabelecerem critérios e gerirem encaminhamentos junto a IES. É necessário fortalecer a brinquedoteca interseccionando ensino, a pesquisa e a extensão para a formação do pedagogo atuante na sociedade conforme vislumbra as diretrizes.

Os objetivos da pesquisa foram atingidos e suscitam outras pesquisas que contribuam efetivamente com a relevância da Brinquedoteca Universitária na formação do pedagogo, pois além da estrutura física, há que se criar condições formativas de gestão e atuação na Brinquedoteca.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº1, 15 de maio de 2006.

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Diretoria da Avaliação da Educação Superior – DAES. Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior – SINAES. Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia. Brasília, agosto de 2010. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_pedagogia2pdf > Acesso em: 03 fev.2016

OLIVEIRA, Vera Barros de. Brinquedoteca: uma visão internacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

____. (org.) O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

272

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

272 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DITADURA MILITAR BRASILEIRA: ENTRE O GIZ E O CHUMBO

MACIEL, M., COLLING, J., MARTINS JUNIOR, L., PAIM, R. O.

marciani_maciel@hotmail.com, julianecolling_gti@hotmail.com, luizmartins.jr@hotmail.com, robson.paim@uffs.edu.br

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Ditadura Militar; Educação

Introdução

Consideramos de suma importância no processo de formação de professor pesquisador, de que certas compreensões sejam asseguradas e efetivadas por meio de estudos, que lhe dêem o arcabouço teórico necessário para apropriação do conhecimento crítico e reflexivo frente a nossa história. Tendo em vista a educação como atividade política, e como tal traz intrínseco, processos sociais, econômicos, históricos, culturais e ideológicos, é imperativo que discutamos as imbricações destes processos na formação do sistema educacional brasileiro. Neste sentido fomentou-se a incursão nas discussões, leituras e estudos referente à Ditadura Militar brasileira, onde nos apropriamos de componentes que determinaram a construção e a organização sócio-histórica-política do sistema educacional brasileiro no período militar, bem como seu legado.

Metodologia

A metodologia utilizada na realização de tal pesquisa, baseia-se principalmente na pesquisa bibliográfica, buscando a construção de uma base teórica consistente, com contribuições de autores e pesquisadores importantes da área temática, nos auxiliou ainda, a análise de documentos de domínio público, artigos, relatos.

Pesquisadores como Nóvoa (1993) ressalta a importância desta investigação, desde como o professor forma-se e como permanece no processo formativo educacional renovando-se. Segundo ele:

[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico... a nova atenção concedida [para esse tipo de abordagem] no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo...encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. (NÓVOA, 1993, p.18)

Neste sentido abordaremos as influências das ações ditatoriais nas políticas educacionais no Brasil, ademais a abordagem teórica do estudo dispõe sobre dois ângulos: Inicialmente apresentaremos como o golpe se torna governo e como caracterizou-se o comando militar no Brasil, na sequência a abordagem fica por conta das políticas educacionais, as reformas nos moldes do regime, que constituiu o cenário educacional nos anos de chumbo no país

Resultados e Discussão

Diante da ambiciosa meta, a educação deveria capacitar para a realização de determinadas atividades prática, preparando os profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, atendendo diretamente o interesse do capital, que era o interesse do regime militar. Ao ensino superior coube a função de formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os novos dirigentes do país. As reformas do Ensino começaram pelo ensino superior, como nos diz José Willington Germano (2011, p.104) “manobra pelo alto”, para grandes planos militares. Anos mais tarde foi a vez do ensino primário, que seguia obedecendo a mesma lógica intencional de atender ao mercado de trabalho, consolidando desta forma as ações do governo militar. Agindo desta forma fragmentada uma “revolução passiva” vai acontecendo sem a participação da sociedade civil, sem que a mesma percebesse os reais interessem do regime, com intuito de como salienta Evaldo Vieira (1984, p.47), desmoralizar “eventuais movimentos neste campo” e obtiveram sucesso. Sendo que o plano deu certo, o governo só encontra, mais tarde, obstáculos como a escassez de verba para a educação pública.

Ao percebermos a educação como uma atividade política, e como tal traz intrínseco, processos sociais, econômicos, históricos, culturais e ideológicos, é imperativo que discutamos as imbricações destes processos na formação do sistema educacional brasileiro e de seus profissionais, onde muito não possuíam clareza e noção da grandiosidade de sua missão, e os possuíam tal percepção e eram convictos de sua força transformadora, foram silenciados pelo regime. Neste sentido, a Educação no Brasil no momento representada por seus profissionais docentes, precisava conhecer e reconhecer-se como agentes de transformação social, necessitamos compreensão esta a compreensão nosso passado determina nossas ações para o futuro. Taís ações do regime, foram revestidas de legalidade, exemplo disso retomamos a lei nº 5.5.40 de 28 de novembro de 1968, regulamentada pelo Decreto nº 464/69 que modificou a estrutura do ensino superior, possibilitando o completo aniquilamento, por parte do Estado de Segurança Nacional, do movimento social e político dos estudantes e de outros setores da sociedade civil.

É notório que o poder dos militares implantou um sistema de ensino que rompia com a singularidade regional, bem como os projetos populares de educação como os liderados por Paulo Freire, dando inicio a desaceleração da escola pública, em favorecimento do setor privado, prova disto, foi o Acordo MEC/USAID, em 68, no governo do General Costa e Silva, que resultou numa política educacional privatista com objetivo de tornar a educação utilitarista de fato, Germano (2000) nos lembra que o acordo “definia o papel da educação como o de formador de mão-de-obra qualificada para gerenciamento da produção industrial – daí a explosão de curso universitário ligados ao saber tecnológico”.

Conclusão

A escolarização e qualificação da força de trabalho foi a função primordial do regime militar, sendo possível constatar o grau de importância atribuído pelo regime a educação.

As reformas iniciaram pelo ensino superior, “manobra pelo alto”, que modificou a estrutura do ensino, sempre a servido do capital, justificando tais ações com o desenvolvimento econômico.

A educação foi à instrumentalização necessária para o desenvolvimento do mercado de trabalho, era através das reformas educacionais, que seus objetivos seriam atingidos, ampliando a economia através da qualificação da mão-de-obra, sem preocupação alguma com a formação integral do povo. A educação era tida como controle ideológico, em especial após o AI -15 de 69 com a Lei da Segurança Nacional com a pretensão de

consenso e legitimação.

Referências Bibliográficas

AQUINO, Rubim Santos Leão de, Sociedade brasileira: uma história através dos movimentos sociais: da crise do escravismo ao apogeu do neoliberalismo – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2000.

BRASIL, Atos Institucionais: Portal da Legislação: Governo Federal do Brasil, http://www4.planalto.gov.br/legislacao, visitado em 06, 07, 08 de janeiro de 2016.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977.

GERMANO, José Willington, Estado militar e educação no Brasil – 5ª Ed. – São Paulo : Cortez, 2011. 18

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, História da Educação no Brasil. Petrópolis:Vozes, 1978.

SAVIANI, Demerval. História das idéias pedagógicas no Brasil. São Paulo -Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval, O legado educacional do século XX no Brasil – 2ª Ed. – Campinas, SP : Autores Associados, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea)

_____, O Legado Educacional Do Regime Militar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

SOUZA, M.I.S. Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis: Vozes, 1981.

SCHWARCZ, Lilian Moritz; STARLING, Heloisa Murgel, Brasil: uma biografia – 1ª Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Fonte Financiadora

UNIEDU/FUMDES

Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU

Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES

276

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

276 - FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O FORTALECIMENTO DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E PROFESSORES E CONSELHOS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO DO SUL

STUPP, M. L., FONTANIVE, D. Z.

lenir@ifc-riodosul.edu.br, djanna13@bol.com

Palavras-chave: Protagonismo; Gestão Democrática; Participação; Cidadania

Introdução

A formação continuada para o fortalecimento dos Conselhos Escolares efetivou-se através de parceria entre o Instituto Federal Catarinense Campus Rio do Sul e a Secretaria Municipal de Educação. Teve como público beneficiário pais, alunos, professores e demais interessados da comunidade local, organizadas em polos regionais, cujo objetivo visou o fortalecimento das instâncias de participação no espaço escolar e a decorrente contribuição destes atores com a função social da escola na garantia da educação de qualidade socialmente referenciada. O fortalecimento destas instâncias através da formação, constituiu-se no cumprimento das diretrizes no que se refere a uma das estratégias de gestão e ao cumprimento da LDB, que estabelece a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares como um dos princípios da gestão democrática.

Metodologia

A elaboração do projeto de formação teve como aporte, além do referencial teórico-metodológico, as diretrizes do MEC, os dados levantados junto às escolas da rede através da realização de um amplo diagnóstico pela Secretaria Municipal de Educação. As unidades escolares foram organizadas em dez polos e os encontros realizados nestes polos, tendo sido feito rodízio de locais para os encontros, possibilitando para que seus integrantes visitassem/conhecessem as unidades escolares de seus pares. O cronograma, com carga horária prevista de vinte horas, foi organizado em cinco encontros para cada um dos polos, realizados no período noturno com intervalos de no mínimo uma semana entre um encontro e outro de acordo com as circunstâncias e calendários específicos das unidades. Cada um dos polos foi composto por um grupo de unidades escolares, variando o número de participantes em cada um deles de acordo com o numero de unidades a ele vinculadas, sendo que o polo com o maior número, contou com quarenta integrantes. Os encontros em cada um dos polos foram acompanhados por uma pedagoga da SME, o que contribui de forma muito positiva na interelação e nas discussões dos grupos. O programa de conteúdos que alicerçou o processo de formação foi organizado para que propiciasse uma compreensão global dos aspectos que envolvem a escola e sua dinâmica, e ao mesmo tempo contribuíssem para maior mobilização dos envolvidos.

Resultados e Discussão

O objetivo em oportunizar para as comunidades escolares conhecimentos acerca da organização das APP's e Conselhos Escolares como instâncias de participação e contribuição para a qualidade social da educação pública, cuja estratégia foi um processo formativo vivenciado, no qual os ambientes dos encontros enquanto espaços de estudo,

de comunicação, de convívio, de partilha, de investigação coletiva, foram pensados como constituidores de um laboratório de vivência para ser um espaço de prática democrática.

Situar os participantes na vida e na dinâmica escolar através da discussão compartilhada para identificar os modelos de escola e de concepção de educação, foi o primeiro passo para que compreendessem a função social da escola e de como ela se constitui, seu funcionamento e a necessidade da comunidade dela participar. Especificidades relativas às instancias participativas como o Conselho Escolar, entre as quais, o sentido e importância da participação; a importância e papel dos Conselhos, bem como a Legislação que o institui, foram temáticas discutidas. Assim como sobre a transparência das ações da escola, a formação do conselho e a capacitação de seus integrantes, o financiamento público da educação, a escola como espaço de exercício do direito e da cidadania, educação de qualidade, avaliação da aprendizagem e gestão democrática, constituíram os fundamentos que nortearam o estudo e discussões.

O referencial teórico-metodológico constituído pelo princípio dialógico foi o definidor da opção pelo Círculo de Cultura enquanto estratégia para a execução do trabalho formativo e como sentido da relação entre os atores envolvidos no processo, reconhecidos enquanto pessoas, sujeitos históricos em permanente construção de si mesmos e da história de seu entorno, protagonistas de uma nova condição humana capaz de romper com a uniformidade, com o coletivismo submisso, com a fragmentação e o individualismo. Dialogicidade que articula teoria e prática para a transformação da realidade por meio de três momentos distintos e complementares, que tem como ponto de partida o diagnóstico e a percepção dos participantes com relação ao tema proposto, seguido do estudo e reflexão fundamentados nas diretrizes, nas produções teóricas e na legislação que foram articulados com a experiência dos participantes, culminando no terceiro momento, articulado com os momentos anteriores, com a elaboração de uma proposta de solução para as problemáticas identificadas e o encaminhamento para a transformação da mesma (momento de proposição) enquanto continuidade e atuação destas instâncias colegiadas.

O estímulo ao protagonismo, ao diálogo e a escuta atenta constituiu, em articulação com o caminho metodológico, a estratégia formativa para os conselheiros. A ênfase dos encontros e das atividades teve nas discussões em grupo e nas exposições plenárias, a materialização de um dos aspectos centrais do caminho metodológico: o diálogo. A avaliação do processo formativo ao final em cada um dos polos teve como sugestão a continuidade e aprofundamento do processo formativo.

Neste trabalho, processo e produto constituíram-se num todo articulado, de onde se pode inferir que os fundamentos norteadores, a metodologia e as estratégias, sintonizadas com os conteúdos foram definidores do produto que é um “continuum”, um processo vivenciado sempre inacabado.

Conclusão

O objetivo de oportunizar para as comunidades escolares conhecimentos sobre a organização das Associações de Pais e Professores e Conselhos Escolares como instâncias de participação e contribuição para a qualidade social da educação pública foi atingido.

foram muito relevantes, o que também ficou confirmado nas proposições feitas ao término da formação. No percurso, algumas dificuldades foram identificadas, como a falta de disponibilidade em participar dos encontros por parte de representantes de pais; a sobrecarga de trabalho dos servidores da Secretaria Municipal de Educação para a interlocução com as unidades; tempo insuficiente para o aprofundamento das temáticas. Embora tenha havido evasão de alguns membros, os que permaneceram até o final do processo se mostraram gratos pela oportunidade e sugeriram a continuidade para a

formação.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: MEC, SEB, 2006.

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

PARO, Vitor. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. Cadernos de Pesquisa, nº 65, p. 11-20, 1988.

STÜPP, Maria Lenir. O Conselho Escolar no contexto das políticas da inclusão excludente. Caçador/SC; Campinas/SP: UnC; UNICAMP, 2001. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação).

WITTMANN, Lauro Carlos [et. al.]. Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Fonte Financiadora

O projeto foi parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Federal Catarinense Campus Rio do Sul para a realização da formação continuada, cujos insumos e materiais foram fornecidos pela SME e a Certificação feita pelo IFC, não contando para isso com financiamento.

297

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

297 - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE DOCENTES: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA VISÃO DOS PROFESSORES SUPERVISORES DO PROJETO DE ARTES VISUAIS

FELDHAUS, M., SANTOS, S. R.

profmarcelo@unesc.net, silvanasy_1@hotmail.com

Palavras-chave: Ensino da Arte; Formação de Professores; PIBID de Artes Visuais

Introdução

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão de Curso em Artes Visuais Licenciatura durante o ano de 2015. Compreendendo a crescente relevância do PIBID - Programa Institucional de Iniciação a Docência enquanto política de incentivo na formação inicial e continuada de docentes, torna-se fundamental refletir sobre seus impactos na educação, em especial no que tange a formação de professores de artes visuais. Formação esta que é preciso ser discutida e refletida em todos os momentos na perspectiva do professor propositor, inventor. É pensar a formação inicial e continuada de forma articulada.

Os principais autores que fundamentam essa escrita são: Honorato (2008), Nóvoa (1992), Arslan (2007), Freire (2000), Oliveira (2005) e Richter (2005).

Metodologia

A pesquisa apresentou como problema investigar quais as contribuições do projeto PIBID Artes Visuais-UNESC nas atuações dos professores supervisores e de que forma percebem seu papel como co-formadores dos futuros docentes?

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, exploratória com pesquisa de campo. Foram entrevistados 03 professores supervisores participantes do projeto PIBID Programa Institucional de Iniciação a Docência/Subprojeto Artes Visuais-UNESC durante os anos de 2014 e 2015. O roteiro da entrevista contemplou aspectos no campo da formação inicial e continuada de docentes no campo do ensino da arte.

Neste viés a pesquisa propôs como objetivo central investigar na fala dos professores supervisores participantes do projeto PIBID - Subprojeto Artes Visuais - UNESC, o que dizem sobre sua participação e experiências vivenciadas, apontando as contribuições do projeto na formação docente para o ensino da arte.

Esses conceitos vem ao encontro das questões norteadoras da pesquisa que se delimitam em: como o professor vivencia a experiência de compartilhar as suas aulas de Artes com os acadêmicos bolsistas participantes do PIBID Artes Visuais - UNESC? Para os professores supervisores, quais são as contribuições do projeto PIBID UNESC para a formação docente inicial? O que o professor supervisor PIBID Artes Visuais – UNESC, enquanto formador, propõe nas suas ações educativas para tornar a formação dos acadêmicos bolsistas mais significativa? Quais as contribuições do projeto PIBID Artes Visuais - UNESC na sua ação docente?

Resultados e Discussão

A partir das respostas obtidas pelos depoentes da pesquisa articulados ao referencial teórico utilizado fica evidente que o PIBID é relevante para pensarmos a formação inicial e

continuada como campo de discussão, teorização e reflexão enquanto política pública de estado.

Destacamos ainda que o PIBID promove a aproximação do acadêmico com o campo de atuação profissional na perspectiva da indissociabilidade entre teoria/prática. É pensar a formação da base comum do ser professor e a especificidade do ser professor de arte em um currículo que se manifesta na perspectiva de multiplicidades e organicidades.

Fica evidente na fala dos professores uma forte relação de reciprocidade, onde acadêmicos de iniciação a docência e professores supervisores partilham suas experiências, (re)pensam e (re)constroem o planejamento das aulas e qualificando o ensino de arte na escolas envolvidas.

Nessa perspectiva o papel dos professores supervisores participantes do projeto PIBID enquanto co-formadores de futuros docentes é evidenciada na relação construída entre estes professores e os acadêmicos em formação inicial. É relevante também na fala dos professores a riqueza das experiências obtidas no cotidiano das escolas pelos bolsistas que conseguem transpor e experienciar as discussões realizadas na academia.

Desta forma, inserção dos acadêmicos no meio escolar, nas observações e atuações conjuntas contribui de forma significativa na formação dos futuros docentes ao tempo que para os professores supervisores é a oportunidade de repensar, recriar, transformar e propor desvios em seus planejamentos de ensino entendendo-os como exercício aberto, passível de mudanças e reflexões.

A participação dos acadêmicos trouxe novos olhares para o planejamento das aulas destes professores em um movimento contínuo de abertura e respeito.

Outro ponto destacado pelos professores entrevistados é relativo à Arte Contemporânea. Segundo eles os acadêmicos trouxeram proposições que alargam os referenciais artísticos utilizados em seus planejamentos permitindo novas conexões com a História da Arte e seus processos na contemporaneidade.

As reflexões obtidas na pesquisa nos mostrou que é na busca por uma educação de qualidade que o ensino da arte deve ser compreendido, respeitando suas especificidades articuladas à base comum da formação docente nos diferentes níveis de ensino. Neste entendimento que o professor precisa estar bem amparado em referencias teóricos e metodológicos em formação permanente.

Neste sentido, o projeto PIBID Artes Visuais –UNESC cumpri com seu papel da valorização da docência e a elevação da qualidade no ensino da arte, contemplando a formação inicial e continuada de professores de Artes tomando como contribuições a relevância do PIBID enquanto programa de importante abrangência para a articulação entre Universidade e a Educação Básica.

Conclusão

Conclui-se que as contribuições do PIBID na formação inicial e continuada apresentam-se de forma muito significativa, pois na visão dos professores pesquisados o projeto tem fortalecido o ensino da Arte, a discussão do currículo escolar e a valorização de novos professores e professoras.

Fica evidenciado o papel do professor supervisor como co-formador, impactando de forma direta na formação inicial do acadêmico, bem como enquanto política de formação e transformação da formação continuada dos professores envolvidos no programa.

Contudo compreendo ainda que a pesquisa assume ainda um papel de registro, reflexão e sistematização da história do PIBID de Artes Visuais e seus impactos na qualificação do processo de formação inicial e continuada.

Referências Bibliográficas

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa; CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Org). O ensino de arte no início do século XXI. In: Ensino de Arte. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13. ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. A formação de professores (re)significada nos espaços de narrativa In: Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas, SP :Papirus,2008.

NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Maria Oliveira. A formação do professor e o ensino das Artes Visuais: o estágio curricular como campo de conhecimento In: A formação do professor e o ensino das artes visuais. Santa Maria, RS: UFSM, 2005. p. 4 5-56

RICHTER, Ivone Mendes. A formação do professor de Artes Visuais em uma perspectiva internacional: implicações para o ensino de arte no Brasil In: A formação do professor e o ensino das artes visuais, Santa Maria, RS: UFSM, 2005. p. 4 5-56

318

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

318 - ESTADO, EDUCAÇÃO ESCOLAR E CURRÍCULO: EM DEFESA DA PRÁXIS TRANSFORMADORA

DUARTE, B. S., PLATT, A. D.

bruduarte51@gmail.com, adplatt1@hotmail.com

Palavras-chave: Estado; Educação Escolar; Currículo; Práxis.

Introdução

A atividade escolar corresponde a finalidade objetiva de orientar política e culturalmente a identidade de uma dada sociedade. A oferta de escolarização estende-se majoritariamente por meio do setor público com prerrogativas no Estado. O acesso à escola pública deve ser garantido pelo Estado de forma gratuita, laica e enquanto etapa obrigatória (BRASIL, 1988). Esta obrigatoriedade se deve objetivamente à construção da identidade nacional desde a mais tenra idade, e aos bens da cultura humana. Historicamente a escola pública tem servido ao atendimento da população brasileira de menor renda, e deve fazê-lo no sentido de instrumentalizá-la à práxis social revolucionária. Se a escola pública deve atender a todos, podemos encontrar na escola uma interlocução entre os dilemas sociais de classe e a formação da identidade nacional?

Metodologia

Para analisar o tema proposto recorremos a uma revisão de literatura cujo núcleo de recorte e análise será a partir do Materialismo Histórico-Dialético. O Estado será o eixo institucional discutido a partir da análise de inúmeros autores clássicos, mas centralmente nos deteremos nas perspectivas de Aristóteles (1985) na alusão do surgimento da democracia, em Rousseau (2002) que retoma ideias da Grécia antiga e é uma das bases para a revolução burguesa e, em Marx e Engels (2006) que discutem as bases do sistema capitalista na orientação dos aparelhos de Estado. Destacaremos ainda a Constituição Federal (BRASIL, 1988) para demonstrar que o Estado observa as vozes e os interesses do capital, representando as minorias e o bem comum vinculado aos interesses de classes, mantendo as desigualdades consequentes do sistema capitalista. No interior da instituição escolar isso se reflete em currículos reprodutivistas, por isso, pautamo-nos na analogias feitas por Alves (1986) e autores como Chauí (2012), Coelho (1986), Severino (1986) e Duarte e Saviani (2012) para explanar uma perspectiva de superação aos padrões impostos pelo capitalismo no interior da escola. Neste perspectiva, consideramos que investigações referente às condições e aos determinantes que atrelam os interesses do Estado e os interesses da população de baixa renda devam ser realizadas para apurar se tais propósitos coadunam em relação ao trabalho político-pedagógico (o currículo em ação) nas unidades de ensino, de modo a realizar com satisfação e a ambos os envolvidos um trabalho pedagógico que se sustenta no princípio da práxis transformadora.

Resultados e Discussão

Dada a relação dialética inerente a sociedade atual, onde os antagônicos coexistem, mesmo que o capitalismo seja dominante, ele ainda é apenas dominante, e fato de vivermos em uma democracia, que é a única organização social que o conflito é considerado legítimo, encontramos na escola, uma outra possibilidade para além da

reprodução do sistema capitalista, existe em seu interior a possibilidade de práxis transformadora. (CHAUÍ, 2012; COELHO, 1986; SEVERINO, 1986)

Ainda que na forma da lei a Educação e a Escola oferecidas pelo Estado devam ser de qualidade, e enfatizar uma educação cidadã, já que vivemos em uma democracia, pagamos impostos e é um direito de todos previsto na Constituição Federal de 1988, o Estado está contra o sujeito e em prol dos interesses da classe dominante. Desta forma, a escola garantida por este será a que atenda aos demandas dessa classe, e seu currículo corresponderá as necessidades da mesma. Se a escola pública foi instituída como direito, tanto para o bem da classe trabalhadora (possibilita o acesso ao conhecimentos humanos de forma sistematizada), quanto para seu mal (a escola a serviço do capital).

No entanto, a contradição presente na escola a partir da transmissão dos conhecimentos humanos sistematizados ao longo da história da humanidade, pois essa é a possibilidade de mudança em seu interior, de forma que, a aquisição destes conteúdos é base para a transformação da sociedade e, ainda estes são parte constituinte dos meios de produção e estão em poderio do capital. (DUARTE; SAVIANI, 2012) Logo, mesmo com a possibilidade de a escola pública ser utilizada como instrumento ideológico do Estado, ainda assim, sua existência é mais que justificada, pois também é em seu interior que existe a possibilidade de conscientizar coletivamente a classe trabalhadora, para sua união e concomitante luta em torno de seus interesses comuns como classe, vislumbrando que uma das ações necessárias a efetiva transformação da sociedade é a tomada dos processos de produção. (SEVERINO, 1986; ALTHUSSER, 1985)

É importante que o estudante ao apropriar do conhecimento além de fazer uso do mesmo, possa também refletir sobre o mesmo e até mesmo refuta-lo. O conhecimento é imprescindível à vida, mas ele não é constante e imutável. Sua aquisição é um direito de todos, e também, é base para a práxis transformadora, de modo a viabilizar a transformação do meio e das determinações reais de vida. Haja visto que o trabalho intelectual está intrínseco ao trabalho manual, de modo que, o trabalho é resultado da ação humana que transforma o meio, o outro e a si mesmo. (VAZQUEZ, 1977).

Conclusão

A mudança esperada por todos os envolvidos no processo educativo não acontecerá de cima para baixo, para que ela ocorra todos os envolvidos neste processo devem assumir seu compromisso com o verdadeiro bem comum e lutar. Sem luta coletiva, nada será transformado. O educador deve possibilitar ao estudante expressar seu entendimento e não prendê-lo a simples cópia e reprodução. A imaginação, a criatividade, a iniciativa, a criticidade, a consciência, a reflexão, devem ser base para as atividades organizadas no interior da escola. Fugir dos padrões alienantes e engessantes é necessário a transformação da prática educativa no interior escola rumo a uma educação que seja de qualidade para a classe trabalhadora. A educação instrumentaliza os sujeitos à mudança, que só acontecerá, se ocorrer de forma coletiva.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos ideológicos de Estado. Tradução: Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1985.

ALVES, Ruben. Currículo dos Urubus: Pinóquio às avessas. In: _____. Estórias de quem gosta de ensinar. São Paulo, SP: Autores Associados, 1986.

ARISTÓTELES. A Política. Tradução: Mário da Gama Kury. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1985.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: < http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf

> Acesso em: 15 de ago. de 2013

BRASIL. Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009.

CHAUÍ, Marilena. "Ideologia e Educação". Educação & Sociedade, n. 5, p. 24-40, jan./1980.

_____. Democracia e sociedade autoritária. Comunicação & Informação, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012.

COELHO, Ildeu Moreira. A Questão Política do Trabalho Educativo. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). O Educador: Vida e Morte. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1986.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica e a Luta de Classes na Educação Escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Feuerbach: Oposição das Concepções Materialista e Idealista. In:_____. A Ideologia Alemã. 2006. Disponível em < http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologiaalemaoe/cap4.htm#topp > Acesso em: 10 jan. 2015.

MELLO, Suely Amaral. As Práticas Educativas e as Conquistas de Desenvolvimento das Crianças Pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Orgs). Infância e Práticas Educativas. Maringá, PR: Eduem, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do Contrato Social. Tradução: Orlando Roque da Silva. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Moraes. 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, Ideologia e Contra-Ideologia. São Paulo, SP: EPU, 1986.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977.

Fonte Financiadora

Bolsa de Iniciação Científica – IC/Fundação Araucária/PR.

339

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

339 - LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOVOS PERCURSOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

GOMES, D. A., VIZOLLI, I., SANTOS, J. S., ALMEIDA, N. M. C. B., CARRIJO, W. B. M.

lenegomes20@yahoo.com.br, idemarvizolli@uft.edu.br, jocyleiasantana@gmail.com, niveamjulia@yahoo.com.br, walnelia@yahoo.com.br

Palavras-chave: Educação do Campo; Licenciatura; Estado da Arte

Introdução

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) emerge das lutas e reivindicações dos movimentos sociais por uma educação do campo, visa à formação multidisciplinar e práticas docentes em grandes áreas do conhecimento, pretende formar um educador preocupado não apenas com a construção de conceitos, mas preparado para enfrentamentos e contradições presentes na universidade, na escola, nas comunidades, uma formação comprometida com a história, a cultura e os valores do meio rural. Trata-se de uma nova perspectiva formativa. Desta forma, objetiva-se neste trabalho, identificar as teses e dissertações que abordam a LEdoC, no recorte temporal de 2002 a 2012, apresentando o estado da arte sobre a temática. Caldart, Arroyo, Fernandes, dentre outros, nos deram o aporte teórico necessário para a compreensão do assunto pesquisado.

Metodologia

A pesquisa assume a abordagem qualitativa, que para Godoy (1995, p. 58), o ambiente constitui-se fonte direta dos dados, e o “pesquisador é o instrumento chave, possui um caráter descritivo, o processo é o foco principal e não o resultado ou o produto”. Assim, a pesquisa qualitativa busca, no rigor da investigação, produzir novos conhecimentos. Nesta perspectiva, foi feita a revisão da literatura sobre o tema, e realizado um mapeamento no banco de dados da ANPEd, no recorte temporal de 2002 a 2012, utilizando as palavras-chave “educação superior do campo”, por estarem diretamente relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa. Os números de estudos listados diferiram quando usou-se filtros ou descritores diferentes, porém os dados obtidos que se aproximaram do objeto da pesquisa referiram-se aos termos: “educação superior do campo”. Desse levantamento, foram selecionadas as produções que tratam dos cursos de licenciatura em educação do campo, do qual obteve-se como resultado um total de vinte e seis (26) produções, sendo que 10 (dez) abordaram a Educação do Campo com os temas: movimentos sociais e educação do campo, currículo e educação do campo, educação rural e políticas públicas, dentre outros mais genéricos; 11 (onze) produções tiveram a formação de professores do campo como tema central, utilizando como referência os programas: PRONERA, PROCAMPO e Saberes da Terra; 05 (cinco) produções tiveram a Licenciatura em Educação do Campo como objeto de estudo. Desta forma, todo o processo voltou-se para realizar o “estado da arte” sobre a LEdoC.

Resultados e Discussão

A temática sobre a educação do campo ganhou a partir dos anos de 1980, os espaços nas discussões acadêmicas, especialmente em função do cenário sociopolítico e das lutas dos movimentos sociais. De acordo com Arroyo (2004), Caldart (2000) e Souza (2007), nos anos de 1990 ocorreram os primeiros Encontros Nacionais de Educadores e

Educadoras da Reforma Agrária (ENERAs), os quais se configuraram como celeiro de novas experiências que refletiam a realidade da educação no meio rural, inclusive o surgimento da terminologia "educação do campo". Neste contexto, faz-se necessário que os educadores que vão atuar no campo, compreendam a escola como um espaço social permeado de intencionalidades capaz de fazer a articulação entre as dimensões racionais e acadêmicas, em uma dimensão que privilegia o conhecimento do indivíduo sobre a sua realidade. É crescente número de universidades públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Educação do Campo, favorecendo o interesse de pesquisadores pela temática. De acordo com Almeida e Chamon (2012), no período de 2001 a 2011, houve um crescimento em relação às pesquisas sobre a Educação do Campo pelas universidades, assim distribuídos: 2001 – 01; 2002 – 01; 2003 – 04; 2004 – 01; 2005 – 02; 2006 – 02; 2007 – 5; 2008 – 6; 2009 – 13; 2010 – 2; 2011 – 08. Os estudos revelam o interesse que a Educação do Campo tem despertado na comunidade acadêmica, e ressaltam a relação das universidades com os programas diretamente relacionados a essa temática como o PROCAMPO, o Projovem Campo, Programa Saberes da Terra, Escola Ativa, Pronera, dentre outros. Santos (2012), em sua pesquisa sobre a LEdoC na UnB, analisou a organização dos tempos formativos em Tempo Escola e Tempo Comunidade, onde destacou que a novidade da alternância no espaço universitário, é que a mesma tem se apresentado como uma possibilidade da teoria na ação, repercutindo a materialização na realidade dos educandos. Félix dos Santos (2011), ao analisar os fundamentos pedagógicos e epistemológicos da Licenciatura em Educação do Campo, questionou se o campo tem um grau de especificidade tal que requeira uma licenciatura específica para atuação naquelas localidades. A sua conclusão é negativa, o que para ele não impede a dedicação de esforços constantes em relação à formação de professores e de outros profissionais oriundos da classe trabalhadora, seja do campo ou da cidade. Meneses (2009), analisou propostas curriculares de dois cursos de formação de professores e concluiu que os mesmos apresentam uma concepção bastante avançada de educação, porém são observados limites das mesmas em sua institucionalização, pois necessitam de uma abertura institucional ainda não concretizada. Polon (2013), em artigo publicado sobre formação de professores para a educação do campo, considera relevante a pesquisa sobre essa temática, pois os estudos que contemplam o estado da arte possibilitam o mapeamento e a discussão das produções acadêmicas nos mais variados campos do conhecimento em vários aspectos e dimensões.

Conclusão

Os estudos que abordam exclusivamente a temática da LEdoC ainda são poucos, talvez porque configuram uma novidade no meio acadêmico. A partir do levantamento do estado da arte que realizamos, buscamos incorporar, nas discussões a que nos propomos, as expectativas e os desafios na formação de professores do campo, enunciados em tais estudos. Os estudos apontam a criação da LEdoC como uma política pública para a educação do campo, aos poucos vêm se institucionalizando nas universidades públicas, e nesse processo, há muitos desafios postos à sua materialização, pois a organização do trabalho pedagógico, constitui-se um formato novo dentro da academia, o que requer novos olhares, novas pedagogias.

Referências Bibliográficas

ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Banco de dados. Disponível em: http://www.anped11.com/relatorio/Relatorio_busca_assunto.php?categoria=11&Submit2= Selecionar. Acesso em 10 de janeiro de 2015.

CALDART, R. S. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? IN: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). Licenciaturas em educação do

campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 95- 121.

GODOY, A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v. 35, n. 2, p. 57-63, abril 1995.

MENESES, M. A. A pedagogia da terra e a formação de professores para a educação do campo na UFS e UFRN. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2009.

341

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

341 - PERCEPÇAO DOS ESTUDANTES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO DO CURSO

STUPP, M. L.

lenir@ifc-riodosul.edu.br

Palavras-chave: Concepção do Curso; Educação Integral; Percepção dos Estudantes

Introdução

Este trabalho objetiva apresentar a percepção dos estudantes de ensino médio sobre o processo de ensino e de aprendizagem no curso. Os dados foram obtidos através de avaliação diagnóstica realizada para subsidiar o Conselho de Classe, para o qual também foram tomados excertos da concepção do curso de modo a subsidiar a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem no referido conselho. Os desafios identificados foram corroborados pelos relatos e questionamentos feitos pelos estudantes durante o ano com relação ao processo de ensino no curso. Os relatos nos desafiam a repensar o que de fato se está fazendo em matéria de educação em nível de ensino médio, de pensar sobre qual profissionalização docente se faz necessária para responder aos desafios e lacunas apontados.

Metodologia

O presente trabalho tomou como objeto o recorte de uma atividade do Conselho de Classe, constituído das falas de uma turma de estudantes do ensino médio e os princípios e fundamentos do Projeto Pedagógico do Curso. As falas foram obtidas mediante a realização de sondagem diagnóstica e os princípios filosóficos e pedagógicos foram extraídos do capítulo que trata da concepção do curso no respectivo projeto. Realizou-se uma sondagem sobre o processo de ensino e de aprendizagem com uma turma do primeiro ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio que consistiu no diagnóstico levado ao Conselho de Classe e foi motivado pelos recorrentes questionamentos dos estudantes com relação ao curso e sua rotina no que diz respeito a dinâmica das aulas, bem como das motivações apresentadas pelos estudantes para desistirem do curso. Diante das informações levantadas, buscou-se no Projeto Pedagógico de Curso os fundamentos e pressupostos do referido curso para identificar qual a relação destes pressupostos com a fala dos estudantes e assim subsidiar a reflexão no Conselho de Classe. No conselho, como primeiro momento, foram apresentados os tópicos sistematizados da concepção do Projeto Pedagógico de Curso, constituindo-se num exercício de memória das diretrizes que têm a função de iluminar o ser e o fazer docentes. No segundo momento foi apresentado o resultado do diagnóstico levantado junto aos estudantes.

Resultados e Discussão

O primeiro passo para a reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem no conselho de classe foi constituído dos principais aspectos tirados dos princípios filosóficos e pedagógicos constantes no item do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio que trata da Concepção do Curso, aos quais foram acrescidos perguntas para subsidiar a reflexão, como por exemplo, “a proposta pedagógica é orientada em uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, superando

a fragmentação entre os saberes técnicos e incentivando saberes voltados para os valores e relações humanas".(p.17). Pergunta: De que forma tenho trabalhado na perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar? Onde percebo a superação da fragmentação dos saberes em minha prática? O segundo passo, constituído da sistematização do diagnóstico feito com os estudantes do referido curso foi exposto para subsidiar a reflexão sobre a relação entre teoria e prática - estabelecer relação entre os fundamentos do projeto e a percepção dos estudantes sobre a prática cotidiana em sala de aula - o ensino. Nos relatos dos estudantes ficou evidente a fragilidade na dimensão da profissionalização docente a qual evidenciou lacunas basilares de ordem pedagógica, epistemológica e científica. "Como ele mesmo diz 'façam, o que quiserem, no fim do mês o meu salário está garantido', ele não tá nem aí para nada"; "Temos que fazer exercícios e atividades sem saber por que nem para que serve"; "Em todas as aulas eu me sinto perdido e que estou fazendo algo sem propósito [...] ele mesmo admitiu que não olha o que a gente enviou";"Acho que temos muitos professores que são cabeça fechada e que não aceitam mudar seus conceitos sobre as coisas que necessitam mudar".Além das fragilidades apontadas pelo diagnóstico relativas ao campo da profissionalização docente - o que explica em parte as práticas de conselhos de classe realizadas de forma equivocada e inútil - que comprometem o processo de ensino, a realização do mesmo para identificar a percepção dos estudantes e subsidiar o conselho de classe, permitiu identificar também, a distância existente entre o que preconiza o projeto de curso e sua execução através do ensino em seus componentes curriculares. A atividade de reflexão possibilitada pela dinâmica de trabalho proposta para a reunião do conselho mediante os pressupostos do projeto do curso, de um lado, e a percepção dos estudantes de outro, revelou-se um marco, um passo importante e fundamental para a necessária quebra do velho paradigma com relação a lógica da realização das reuniões de conselho de classe.

Conclusão

O objetivo de apresentar a percepção dos estudantes sobre o processo de ensino no curso, justificado por seus relatos cotidianos, foi precedido de outros objetivos, entre os quais, a ressignificação do conselho de classe para torná-lo um espaço para pensar o processo de ensino e de aprendizagem em sua totalidade e complexidade. Por isso, a questão posta, ao apresentar a percepção dos estudantes sobre a inter-relação que se estabelece no processo de ensino e de sua articulação com os fundamentos do projeto de curso, explicitou as contradições aí existentes. A contribuição propiciada por este trabalho revelou que é possível romper com as práticas de conselhos de classe inúteis de culpabilização dos estudantes e torná-los espaços para a avaliação do processo pedagógico como totalidade.

Referências Bibliográficas

IFC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Rio do Sul. Projeto Pedagógico do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Julho/2010.

MEC - Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf. Acesso em 09/10/2015.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004.

375

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

375 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: VIVÊNCIAS TRANSFORMADORAS DA REALIDADE LOCAL

SILVA, V., ANDREOLI, V. M., GONÇALVES, M. B., DAHMER, G. W.

valentimdasilva@gmail.com, vanessaandreoli.ufpr@gmail.com, michellebocchi@gmail.com, gilsonwalmordahmer@hotmail.com

Palavras-chave: Educação do Campo; Aprendizagem por Projetos; Docência Compartilhada; Operadores Conceituais; Alternância/Itinerância;

Introdução

Sendo o sujeito fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo que compreende-o e como do mundo lhe é possível participar. Nesse sentido, buscou-se proporcionar espaços transformadores da realidade local via processo de formação inicial no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Essa abertura permitiu resgatar/instalar os saberes dos sujeitos (históricos culturais), como disparador inicial, para determinar o tipo de participação que lhes cabe como Educador do Campo. Para isso, os encaminhamentos para a construção do licenciado, em sua natureza, com forte caráter político Freireano, o qual propõem utilizar o conjunto de saberes e ações dos sujeitos com relação a sua realidade e sua capacidade de transformá-la.

Metodologia

Utilizou-se a metodologia de Aprendizagem por Projetos, docência compartilhada, planejamento em coletivos de trabalho com alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade), itinerância e autoavaliação. Esses encaminhamentos propiciaram acesso a maneiras diferenciadas de aprender. Especialmente aprender a aprender, partindo de vivências e problematizações vinculadas a realidade local, com discussões edificadas na práxis.

Provocados pelo diálogo de Paulo Freire com Marcio Campos em Pedagogia da Esperança (1992), Boa ventura de Souza Santos em Universidade do Século XXI (2005) e A cor do Tempo Quando Foge (2014), desenvolveu-se uma estratégia pedagógica denominada de “Rosa dos ventos”. A “Rosa dos Ventos” suleou-nos, no sentido Freireano, entendendo que elemento político expresso na palavra pode produzir sentidos que funcionam como mecanismos de reflexão e nos conduzem a assumir que o “Sul” (hemisfério) é capaz de produzir conhecimento. Ainda, as reflexões sobre a forma de produção de conhecimento, considerando os saberes pertinentes aos sujeitos e ao local, despertou-nos a atenção para o fato de que os nomes/conceitos (palavras geradoras) são carregadas de sentidos (palavras grávidas).

Deste modo, estimulando os estudantes a perceberem a realidade criticamente, houve a necessidade de ressiginificar alguns conceitos de palavras e ainda se apropriar de conceitos que representasse o perfil do Educador do Campo. Assim, constituiu-se o Glossário de Educação do Campo da Turma, o qual originou os denominados “Operadores Conceituais”, palavras conceitos que representam a realidade local e o sujeitos, e que foram tramados na então constituída “Dinâmica Trama Conceitual” do Curso de Licenciatura de Educação do Campo.

Resultados e Discussão

Partido dos encaminhamentos citados, buscou-se abordar como parte integrante do planejamento a tarefa de definir e redefinir o processo de formação dos licenciados, neste caso específico do Licenciado em Educação do Campo. Por conseguinte, o fazer pedagógico em contexto com a realidade local e os saberes dos sujeitos. Para tanto, houve um cuidado necessário no que diz respeito aos registros das práticas que se desenvolveu numa perspectiva processual. Tomando como referência os constantes diálogos críticos nos coletivos de trabalho, os quais apresentaram intensas considerações do processo formativo vivenciado.

É mister acentuar que, os processos participativos possibilitaram a efetiva participação, em sentido mais denso, pois exigiu a leitura de mundo no tempo de convivência e no compromisso coletivo. Assumiu-se que planejar não é um ato neutro. Esta atividade, historicamente situada, serve tanto para manutenção do status quo quanto para mudança. O educador do campo é uma das pessoas responsáveis pela organização do trabalho educativo no âmbito da sala de aula, da escola e do seu entorno. Com efeito, o planejamento se apresentou como espaço em que exerceu seu poder de intervenção sobre os contornos e rumos do fazer pedagógico e didático. Tal atuação se concretizou por meio de sua participação no delineamento, atualização e revisão do planejamento de ensino e de sua ação didática propriamente dita através de projetos de intervenção na realidade local. Ainda, pode-se confirmar que a identidade do professor é um lugar de luta e de conflito, construção e desconstrução, de maneiras de ser e estar na profissão professor.

Constatou-se que é possível, na perspectiva político filosófica que aponta o PPC do curso de Licenciatura de Educação do Campo, a qual está pautada na superação da divisão social do trabalho, ou seja, de uma prática hierarquizada, onde alguns pensam e outros executam.

Afirmamos que a proposta, além de atender o planejamento para a construção do profissional licenciado em educação do campo, também buscou proporcionar espaços de vivências transformadoras da realidade local, da escola e do seu entorno (comunidade), integrado ao aprofundamento de conhecimentos específicos da área.

Diante dos desafios encontrados no semestre, referente as alternativas e encaminhamentos metodológicas/didáticas considerou suficiente no sentido do empoderamento da Qualidade Formal, a qual compreende a versatilidade dos meios, de estilo metodológico, processual, científico, com base no manejo e construção do conhecimento; e da Qualidade Política, que compreende a intensidade democrática e ética frente ao desafio dos fins e valores sociais.

Acreditando que a premissa é uma concepção epistemológica fundada na educação emancipatória, os encaminhamentos buscaram contemplar os sujeitos envolvidos no processo, que se alimentavam na realidade local.

O desenvolvimento das atividades, em docência compartilhada, possibilitou-nos a mediação na perspectiva dialética, no envolve-se num fazer pedagógico participativo, planejado coletivamente, com diálogos e trocas de ideias, nos auxiliando na restruturação da nossa postura enquanto docentes e ao mesmo tempo a aprender no exercício educador com os colegas e estudantes o prenuncio freireano “nos educamos uns aos outros”.

Conclusão

Nas proposições e encaminhamentos que buscaram auxiliar na construção do perfil do profissional licenciado em educação do campo possibilitou-nos buscar fundamentos

epistemológicos para a constituição do educador do campo, relacionando as formulações, apropriação e ressignificação dos conceitos históricos-sociológicos a aprendizagem contextualizada. Ainda, os trabalhos colaborativos a partir do envolvimento com a realidade local, com as escolas, comunidades e seu entorno, integrando-se aos estudos e análises de metodologias de aprendizagem, mudanças conceituais, aprendizagem significativa, construção de materiais e registros (glossário, dinâmica trama conceitual, operadores conceituais e outros) permitiram a leitura critica de mundo.

Evidenciou-se que a formação ocorre diretamente com a realidade, mediada pela busca ações/reflexões e intervenção, no movimento: conhecer e compreender; compreender e identificar-se; identificar-se e propor; propor e agir.

Referências Bibliográficas

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. 2ª Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire, Rio de Janeiro: Paz e Terra,1992.

PPC-LECAMPO. Projeto Pedagógico De Curso Licenciatura Em Educação do Campo. Universidade Federal do Paraná: Setor Litoral. 2013. Disponível em http://www.litoral.ufpr.br. Acesso em 24/07/2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. A Cor do Tempo Quando Foge: uma história do presente. Crônicas 1986-2013. São Paulo: Cortez. 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. A Universidade do XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2ª Ed. São Paulo: Cortez. (Coleção questões da nossa época; v. 120), 2005.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José; (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

392

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

392 - MULTICULTURALISMO: OLHARES NECESSÁRIOS AOS TERRITÓRIOS E PROBLEMATIZAÇÕES DA CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM

ANDRADE, I. C. F., MAURICIO, W. P. D.

andrade@technologist.com, usj.wanderlea@gmail.com

Palavras-chave: Multiculturalismo; Base Nacional Comum; Diretrizes Curriculares Nacionais

Introdução

O artigo “Multiculturalismo: olhares necessários aos territórios e problematizações da construção da Base Nacional Comum” apresenta uma discussão sobre o contexto de um currículo multicultural, bem como explora conceitos relacionados a problemática: quais os indicativos de um currículo multicultural estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e que nos impulsionam para uma perspectiva de Base Nacional Comum que vigore a respeito da pluralidade de valores e culturas no âmbito educacional. Autores como MOREIRA (2010), (MOREIRA & CANDAU, 2008), ANPED (2015), Apple (2006), Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum alicerçaram os estudos desse artigo. O objetivo desse estudo foi discutir o significado de um currículo multicultural presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais e explicitado na Base Nacional Comum.

Metodologia

Discutimos aqui o significado de um currículo multicultural presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais pois considera-se, que toda análise relacionada ao currículo está referenciada aos contextos mais amplos que o envolvem. Nesse contexto, emerge a questão provocadora: Quais os indicativos de um currículo multicultural estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e que nos impulsionam para uma perspectiva de Base Nacional Comum que vigore a respeito da pluralidade de valores e culturas no âmbito educacional? Assim, esse artigo será dividido em categorias de estudo: Papel dialógico da Perspectiva Crítica de Currículo e Perspectiva de Currículo presente na Base Nacional Comum. A pesquisa foi desenvolvida em uma única etapa de análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e suas indicações para um currículo multicultural. E, para tanto, à técnica de análise de conteúdo foi utilizada. Essa análise procurou evidenciar a frequência com que palavras ou conjunto de palavras relacionadas ao multiculturalismo apareciam no documento e se privilegiou os aspectos qualitativos dos textos, procurando os temas que davam significação ao documento completo. As palavras pesquisadas nas DCNs inicialmente foram: Currículo Multicultural. - Multiculturalidade - Multicultural - Multiculturalismo - Diversidade Cultural - Pluralidade Cultural. Após a identificação das palavras relaciona-se as palavras com as modalidade de ensino abordadas e em seguida, o que diziam as frases em que essas palavras apareceram.

Resultados e Discussão

Nessa esteira, a partir das nossas leituras e análises das DCN’s (2013), seleciona-se excertos que tratam dos temas acima destacados. Aseguir mostra a quantidade dos temas que se relacionou com o currículo multicultural e que aparecem nas diretrizes curriculares: Currículo Multicultural (00); Multiculturalidade (03); Multicultural (09); Multiculturalismo (02); Diversidade Cultural (29); e, Pluralidade Cultural (07). Ao

analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013), pode-se perceber muitos dos significados que estão relacionados a uma base curricular nacional pautada na Multiculturalidade e na pluralidade ou diversidade cultural.

Não obstante, essa análise revela que muitos aspectos presentes nas Diretrizes Gerais são postos como condições para a elaboração de uma Base Nacional Comum. Para a realização desse estudo, apresentaremos alguns excertos que compõe as DCNs. Todavia, ressalta-se que este foi um modo particular de perceber as DCN's, o qual, "visto com outras lentes", poderá ter outros sentidos.

O tema multiculturalidade nas DCN's (2013) estão muito presente nas diretrizes da Educação Ambiental, da Educação de Campo por serem uma demanda da educação novas, enfatizando necessidades básicas da "convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada".(BRASIL, 2013, p.268) E, por ter como foco as práticas comprometidas com a igualdade, solidariedade, e sustentabilidade:

[...] com base em práticas comprometidas com a construção de sociedades justas e sustentáveis, fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas, são princípios da Educação Ambiental:[...] VI – respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e plurietnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária. (BRASIL, 2013, p.550)

Nessa mesma perspectiva, busca-se o conceito de Multicultural relacionado as Diretrizes e encontra-se um relacionamento com o Ensino fundamental, Educação Ambiental, Educação de Campo, Educação Quilombola e Educação para as Relações Étnico-raciais em que se propõe a compreensão das identidades e diferenças "construídas determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros. É, nesse contexto, que emerge a defesa de uma educação multicultural". (BRASIL, 2013, p. 105). Nesse cenário, o Multiculturalismo e as diferenças tornaram-se o centro das discussões.

Para Moreira (2002) o Multiculturalismo tem sido empregado para indicar o caráter plural das sociedades de modo a incrementar o esforço de examinar as culturas e questioná-las. Desse modo o autor, propõe um diálogo entre as diferentes culturas de forma sob o olhar do Multiculturalismo, "para que melhor se compreenda os processos de construção das diferenças e de promoção de diálogo". (p.20). O que nos revela que a Base Nacional Comum com respaldo do multiculturalismo defende a diferença que é produto da História, da ideologia e das relações de poder.

Conclusão

Sabemos das mobilizações realizadas pelas escolas brasileiras a respeito do movimento da BNC, mas entende-se que algumas lacunas não foram identificadas com o tempo necessário para essas mobilizações, a compreensão da geração do material que deveriam imergir das comunidades escolares e as condições sociais de estabelecimento de um Currículo que atenda uma perspectiva multicultural.

Quais propostas vem sendo construídas no movimento da BNC para enfrentar os desafios decorrentes dessa realidade cultural contemporânea? Portanto, há de se instalar no âmbito da escola um entrelaçamento de discussões que imperem para uma Base Nacional Comum que extrapole os objetivos de aprendizagem dos documentos a fim de rever as contradições e resistências no processo formativo tanto dos professores quanto dos aluno e da comunidade em geral.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael. Ideologia e Currículo. 3ª ed. Porto Alegre. Artmed, 2006.

BRASIL, Educação brasileira: indicadores e desafios: documentos de consulta / Organizado pelo Fórum Nacional de Educação. -- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2013. 95 p.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNC – Disponível em BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/linha-do-tempo. 2015

MOREIRA Antônio Flávio Barbosa. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura . Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e Multiculturalismo no Brasil. (1995-2000): Avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação, nº 18, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, nº 23, 2003

PINAR, Willian. Multiculturalismo malicioso. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.149-168, Jul/Dez 2009

415

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

415 - FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO EM HORÁRIO COLETIVO ATRAVÉS DO PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO DESENVOLVIDO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

FREITAS, M. I.

marilceivama@uol.com.br

Palavras-chave: Formação em Serviço; Formação Continuada; Horário Coletivo; Projeto Especial de Ação

Introdução

O presente estudo se propôs a compreender como os processos de formação continuada estão acontecendo nos horários coletivos dos professores das escolas municipais da Prefeitura de São Paulo, através do Projeto Especial de Ação (PEA), que se constitui o principal instrumento de formação em serviço, mas que pode estar sendo desenvolvido de maneira diversa da que fora concebido. Com o intuito de conhecer a realidade do PEA, a realização desta pesquisa perpassou pela apresentação de desafios existentes na educação brasileira, pela concepção de formação continuada e sua importância à profissionalidade docente, e pela conceituação do PEA na prefeitura de São Paulo, buscando compreender a percepção dos professores sobre este momento formativo e o desenvolvimento deste instrumento de formação em serviço.

Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa em questão, as seguintes etapas foram realizadas:

a- Revisão bibliográfica

Para a qual houve consulta de legislação que trata sobre formação docente, com busca mais específica para a legislação da secretaria municipal de educação da prefeitura de São Paulo. Além disso, houve pesquisa em bibliotecas e sites de material já produzido sobre o tema.

b- Utilização de técnicas de pesquisa qualitativa

• Delimitação dos sujeitos de pesquisa: professores que atendem do 1º ao 9º ano, sendo três generalistas e três especialistas, participantes do PEA, de duas escolas municipais de ensino fundamental da zona leste de São Paulo.

• Escolha da entrevista semi-estruturada como técnica de pesquisa, permitindo um diálogo mais aberto entre entrevistado e entrevistador.

• Elaboração de roteiro para entrevista.

• Elaboração de termo de consentimento informado dos entrevistados.

• Realização de entrevistas, que ocorreram em espaço reservado, sem interferência ou presença de outras pessoas.

• Observação de um encontro formativo em cada escola, com o intuito de que a integração da observação com as entrevistas fornecesse mais dados para uma análise consistente.

• Análise de conteúdo do material coletado, estabelecendo um diálogo entre as entrevistas, a legislação e as produções científicas sobre formação continuada.

• Realização da conclusão, considerando as percepções dos professores e as pesquisas realizadas na revisão bibliográfica.

Resultados e Discussão

Nas entrevistas os professores apresentaram muitas questões importantes, que foram distribuídas em categorias e subcategorias, favorecendo a análise posterior. Os professores elencaram críticas aos colegas de trabalho, apontando posturas e concepções que dificultam o estabelecimento de uma formação com qualidade. Para os professores entrevistados um componente importante da formação é a participação ativa de todos, com envolvimento real, exposição de opiniões e prática coerente do que fora discutido em formação. Outro aspecto destacado foi o fato do PEA nem sempre ser construído com a participação de todos, o que faz com que se perca um pouco o sentimento de pertencimento, a apropriação do projeto de formação enquanto responsabilidade de todos, já que fora elaborado apenas por alguns. Neste sentido o papel do coordenador pedagógico foi evidenciado como sendo ele o responsável por articular e envolver a todos neste processo de percepção das necessidades formativas e de construção de um PEA que atenda as demandas locais. Houve o apontamento das condições de trabalho, da organização da instituição e da elaboração de políticas públicas como agentes importantíssimos para a realização desta formação em serviço. Para alguns professores as portarias que tratam sobre o PEA são limitantes, restringem a autonomia da escola e impedem que questões mais particulares da unidade escolar sejam discutidas e refletidas, contudo, para outros, essas portarias servem como referência, como organizadoras e possibilitadoras da existência desse momento, cabendo aos membros de cada unidade escolar reconhecer suas necessidades e tentar saná-las através do PEA. Quanto às condições de trabalho, os professores indicaram que o PEA seria melhor desenvolvido, surtiria mais efeito, se pudesse contar com a participação de todos os professores da escola, quiçá com todos os funcionários da escola, uma vez que reflexões importantes se dão neste momento, mantendo, porém, alguns encaminhamentos travados por não poder contar com a presença de todos no momento da discussão. As ações idealizadas ganham certa morosidade pelo tempo necessário para a divulgação e envolvimento dos profissionais que não participam do PEA, sendo que algumas vezes as ideias propostas nem conseguem ser colocadas em prática. Evidenciou-se, também, os pontos positivos do PEA. Ele é visto pelos entrevistados como um instrumento importantíssimo da formação docente, pois possibilita a existência de um momento para discussões, reflexões, compartilhamento de vivências e estudo das teorias que fundamentam as práticas. Uma das entrevistadas, inclusive, apontou o PEA como um espaço relevante para a produção de teorias, para a produção científica a partir das elaborações realizadas sobre as vivências e das soluções encontradas para as dificuldades experimentadas no cotidiano escolar, evidenciando, assim, que se trata de um projeto que merece mais investimentos para que seja praticado com qualidade.

Conclusão

Considerando todas as questões apontadas pelos professores é possível concluir que a formação continuada é indispensável para a conquista da qualidade no desenvolvimento da docência. O PEA é um instrumento importante, capaz de atender as necessidades específicas de cada unidade escolar, através de uma formação reflexiva, onde prática e teoria se conversam produzindo replanejamento e mudanças nas intervenções docentes. Contudo, o PEA ainda não acontece da maneira como deveria, necessitando de alguns ajustes para que possa, de fato, surtir os efeitos almejados. Existem questões estruturais e legais que precisam ser revisitadas e reformuladas, porém, a tomada de consciência sobre as mudanças necessárias, bem como, a assunção de posturas participativas e coletivas pelos profissionais das escolas, podem transformar o quadro atual.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, D. R. da C. A escola em ciclos e os ciclos na escola: um lugar de qualidade?. GT: Educação Fundamental/n13, 2005. Disponível em: http://www.uff.br/ciclosmemoriasdocentes/images/stories/outros_textos/Denise_Aguiar__anped_-_2005_.pdf. Acesso em 26/04/2014.

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M.N.de S (org.). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo: Loyola, 2013.

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M.N.de S; SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Junho/2011. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/relatorio_final_coordenadores_pedagogicos.pdf. Acesso em 29/07/2015.

ALMEIDA, P. C. A de; DAVIS, C. L. F; NUNES, M. M. R. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios brasileiros. Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/os_ caminhos_da_formacao_pedagogica.pdf. Acesso em 29/07/2015.

AMARAL, M.J.; MOREIRA, M.A; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. In: Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente, Belo Horizonte, v.01, n.01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em http://formaçãodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em 8/10/2015.

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

BARRETTO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In CANÁRIO, R.(org.) Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, 2003.

BELTRAN, A. C. V. de. Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2012. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05022013-110554/es.php. Acesso em 12/05/2014.

BOLÍVAR, A. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, R.(org.) Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/ Emendas/Emc/emc59.htm

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 - de 11 de agosto de 1971. Publicada no Diário Oficial da União de 12/8/71. Disponível em: http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm. Acesso em 17/07/2014

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em 17/07/2014.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 17/07/2014.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2013/04/05/Secao-1. Acesso em 08/11/2015.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB 4024-61.pdf. Acesso em 08/03/2015.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 17/07/2014.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf. Acesso em 20/07/2014

_____. Ministério da Educação. Lei 13.005 - Plano Nacional de Educação. Publicado por Diário Oficial da União, edição extra, de 26/06 de 2014a, pág. de 1 a 7. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2014/06/26/Edicao-extra-secao-1. Acesso em 20/07/2014

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Programa Gestão de Aprendizagem Escolar - Gestar I, Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/img/gestar/guia_gestar.pdf. Acesso em 15/08/2014.

_____.As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014b. Disponível em: http//www.cdes.gov.br. Acesso em 11/05/2015.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2/2015. Publicado em Diário Oficial da União em 25 de junho de 2015, sessão 1, página 13. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866. Acessado em 16/08/15.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. Publicado em Diário Oficial da União em 2 de julho de 2015, sessão 1, pp de 8-12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028&Itemid=866. Acesso em 16/08/2015.

BRUNO, E.B.G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, A. A; MATE, C. H; BRUNO, E.B.G; VILLELA, F.C.B.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S.; SARMENTO, M.L.M.; PLACCO, V.M.N. O Coordenador pedagógico e a educação continuada. 14 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. - N.6 - São Paulo, 1998.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. 4ª CONPEF, Londrina, 7 a 10 de julho de 2009. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf. Acesso em 14/11/2014

CHRISTOV, L. H. S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In:

GUIMARÃES, A. A; MATE, C. H; BRUNO, E.B.G; VILLELA, F.C.B.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S.; SARMENTO, M.L.M.; PLACCO, V.M.N. O Coordenador pedagógico e a educação continuada. 14 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012

CUNHA, I. B. da. A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2007. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22022008-145844/pt-br.php. Acesso em: 18/05/2014.

DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 1999.

DOMINGUES, I. O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, M. L. P. B. Análise do conteúdo. Brasília: Líber Livro, 2005

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 38ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n.37, jan/abr 2008. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf. Acesso em 15/06/2014

GIANFALDONI, M. H. T. A; MOROZ, M. O processo de pesquisa: Iniciação. Brasília: Líber Livro Editora, 2ª edição, 2006.

GOUVEIA, B. e PLACCO, V. M. N. S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M.N.de S (org.). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GUTIÉRREZ, F. Educação como práxis política. São Paulo: Summus, 1998.IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

HAMELINE, D. O educador e a ação sensata. In: NOVOA, A. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

HOLLY, M.L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NOVOA, A. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNIO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. Educação Escolar: Políticas, Estruturas e Organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Sindicato dos Professores de São Paulo - SINPROSP. 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em 13/04/2014.

_____. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3703. Acesso em 31/07/2014.

_____. Profissão: docente. Entrevista dada à Revista Educação. São Paulo, agosto de 2011. Disponível em: http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp

acesso em 31/07/2014.

_____. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: historicidade do conceito. In: PIMENTA, S.G. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RONCA, A. C. C. Uma agenda para o Brasil: o Plano Nacional de Educação e a questão da Formação Inicial e Continuada de Professores. In: RONCA, Antonio Carlos Caruso; Ramos, Mozart Neves. Do CONAE ao PNE 2011-2020. São Paulo: Moderna, 2010. Disponível em: http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB31BFE9740131D31F92832BC8. Acesso em 14/04/2015.

_____. O modelo de ensino de David Ausubel. In PENTEADO, W. M. A. (org). Psicologia e ensino. São Paulo: Papirus, 1980.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, J. B. Avanços e desafios da educação brasileira na atualidade: uma reflexão a partir das contribuições de Hannoun e a educação infantil como uma aposta enactante. Universidade Federal da Paraíba (UFPB) . XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação 27 a 30 de maio de 2013 - Recife. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JoedsonBritodosSantos-ComunicacaoOral-int.pdf. Acesso em 17/05/2014.

SÃO PAULO, Conselho Municipal de Educação. Portaria n º 1971/98. http://www.sinpeem.com.br. Acesso em 06/04/2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação . Decreto 54.452 de 10 de outubro de 2013 , Programa Mais Educação. São Paulo, 2013d. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br. Acesso em 10/04/2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Decreto 54.453 de 10 de outubro de 2013. São Paulo 2013e. Publicado no diário oficial da cidade no dia 11 de outubro de 2013, página 3. Disponível em http://www. supervisorc.com/Espelho 2013 3/ECRETO54453Atribuicoes.htm. Acesso em 19/11/2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. A Rede em rede: a formação continuada na educação infantil - fase 1. Secretaria Municipal de Educação - São Paulo: SME / DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Estatuto do magistério municipal - LEI 11.229, DE 26 DE JUNHO DE 1992. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Lei_11229_EstatutoMagisterioPublico.pdf. Acesso em 18/05/2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria 5930/13. Publicada no Diário Oficial da Cidade no dia 15/10/13, páginas 13 e 14. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br. Acesso em 18/05/2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Plano de Navegação do Autor. São Paulo: 2014. Disponível no site: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/acesso 01/12/2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede de Ensino Municipal. São Paulo, 2013a. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/10566.pdf. Acesso em 05/11/2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Políticas Pedagógicas Curriculares: contexto, diretrizes e ações. São Paulo, 2013b. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/10564.pdf. Acesso em 05/11/2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede de Ensino Municipal - Documento referência. São Paulo, 2013c. Disponível em: http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/download/docs/Devolutiva_da_Consulta_Publica.pdf. Acesso em 05/11/2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria de organização nº6898 de 26 de outubro de 2015. Disponível em: http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav_v4/index.asp?c=1&e=20151027&p=1. Acesso em 26/11/2015

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n º 1299/14. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br. Acesso em 26/11/2015

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n º 2.083/94. Disponível em: http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipId=3GUB7OTDF8SFNeDSQLC3JR3S0FT. Acesso em 26/11/2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n º 3.826/97. Disponível em: http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipId=DA5UAE3A7L9EJe7AKG9G64SV3TT. Acesso em 26/11/2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n º 4.057/06. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br. Acesso em 26/11/2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n º 901/14. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br. Acesso em 04/05/2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº1566 de 2008. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/

cadlem/integra.asp?alt=19032008P 015662008SME. Acesso em 16/08/2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 6328/05. Disponível em:http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27092005P 063282005SME. Acesso em 23/10/2014.

SZYMANSKI, H. (Org.) A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

Fonte Financiadora

Fui bolsisita durante o ano de 2015, recebendo, portanto, o apoio financeiro do CNPq

417

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

417 - A VIOLÊNCIA VIVIDA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA: VOZES DA MEMÓRIA A SERVIÇO DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

SILVA, A. G., SILVA, M., DINIZ, J. E.

adrielegons@gmail.com, marilda@fclar.unesp.br, juliae_diniz@hotmail.com

Palavras-chave: Violência na Escola; Violência na Família; Formação Docente; Professores

Introdução

Mostram-se constituintes da história de vida de sete professores do Ensino Fundamental Ciclos I e II da cidade de Araraquara-SP. Tais constituintes dizem respeito à experiência dos mesmos com violência durante a infância e adolescência, na família e na escola. Abre-se uma reflexão sobre a produção da violência com a categoria "violência da escola". É uma análise dirigida para formação e atuação docente. Trata-se de dissertação (SILVA, A. G., 2015) que evidenciou a complexidade da percepção do grupo acerca da violência, tendo em vista sua produção e reprodução em espaço escolar. Fundamentaram esta investigação: Charlot (2002, 2005), Pierre Bourdieu (2010, 2011), Cardia (2012), Debarbieux (2001, 2002) e pesquisadores que investiram no tema violência em espaço escolar no período de 2008 a 2012, no Brasil.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Fontes: sete entrevistas, semiestruturadas, realizadas com três professoras e quatro professores, que atuam no Ensino Fundamental Ciclos I e II, em uma escola pública estadual. Especificamente, os sujeitos são: dois professores alfabetizadores (um homem e uma mulher), uma professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, um professor de Geografia, um de Educação Física, um de Matemática e Ciências e uma professora de História, Filosofia e Sociologia. As faixas etárias são: a) dos 20 anos: dois homens, 23 e 27, b) dos 30 anos: duas mulheres, 31 e 35, c) dos 40: um homem, 49 e d) dos 50: um homem e uma mulher, 54, 55. As entrevistas foram realizadas com recursos da história oral (THOMPSON,1992). Isso foi feito porque, segundo o autor, entrevistas sobre a história de vida - que abarca o uso da memória e da percepção sobre a vida individual e coletiva -, pode trazer informações socialmente mais conscientes porque são mais democráticas, uma vez que esse instrumento de coleta pode permitir que o sujeito recrie uma diversidade de pontos de vista sobre o vivido, neste caso, sobre a experiência com violência na infância e adolescência produzida na família e na escola. A organização dos dados foi realizada por meio de uma inflexão à técnica Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Trabalhou-se "com mensagens" explícitas sobre a experiência com violência à qual vem se referindo. E a análise propriamente dita foi operada pela fundamentação, produzindo a triangulação dos dados.

Resultados e Discussão

Os dados mostram que os sujeitos fazem parte de contextos familiares e escolares muito diferentes entre si. Contudo, os relatos mostram que a violência vivida no espaço escolar e familiar tem significativas semelhanças em conformidade com a faixa etária do sujeito. Identificamos que todos sujeitos sofreram violência na família, sobretudo na infância: verbal, física, verbal/física e simbólica. Os pais foram os principais agressores e as

violências sofridas dizem, sobretudo, à punições corporais. Os principais motivos na infância são: “aprontar” ou “fazer arte”. Vale dizer que o “aprontar e o fazer arte” eram situações absolutamente próprias da infância. A esse respeito os sujeitos deixaram claro que tal violência estabelecia relação com a posição social que a criança ocupava à época. E afirmavam: "naquela época era assim". Essa constatação histórica parecia recobrir a violência sofrida com o manto da naturalização. Assim é que uma professora e um professor percebem a violência sofrida na infância como um recurso educativo eficaz. Apenas uma professora continua considerando, na vida adulta, determinados expedientes de caráter agressivos como recursos educativos eficazes e muitas vezes necessários, sugerindo a possibilidade de reprodução dos mesmos no espaço escolar. Os demais sujeitos - três professores e duas professoras -, percebem ou reconhecem expedientes de caráter agressivos como sendo uma violência. Dois dos três professores são explicitamente contra a reprodução de qualquer tipo de violência contra criança. Já as outras duas professoras e um professor não se colocaram a esse respeito. Em relação à violência sofrida no espaço escolar seis sujeitos dos sete a sofreram, apenas uma professora não sofreu. Também na escola os sujeitos sofreram mais violência na infância do que na adolescência. Quanto aos tipos de “violência da escola” cometida por professor contra o aluno eles são: verbais, física, verbal/física e na natureza simbólica. Quando são adolescentes, sofreram mais a violência verbal e na forma simbólica. Na circunstância de violência simbólica os dados denunciam que o professor torna-se um estimulador na medida em que seus atos levam seus alunos a percebê-los como naturais nas relações sociais mediadas por poder. Em tais circunstâncias a violência por professor contra aluno pode figura como um expediente "pedagógico" quando se trata de relações sociais, quer seja na escola, quer seja fora dela. No que se refere à faixa etária dos sujeitos os três sujeitos que estão na faixa dos 40 e dos 50 anos são aqueles que sofreram intensamente a “violência da escola”, física e simbólica. Vale destacar que, no período em que estudaram, a punição física, ainda era, uma prática amplamente aceita na educação escolar como um recurso educativo. No grupo mencionado a “violência da escola” figurou, sobretudo, como práticas de autoritarismo e discriminação social. Já nos demais grupos etários a “violência da escola” ganha outra configuração. Ela é manifestada pela violência verbal e simbólica e ocorre, muitas vezes, em consonância à “violência à escola”. Por fim, nas entrevistas, vimos que práticas violentas no âmbito familiar e escolar se assemelham em muitos aspectos, especificamente, quando funcionam sob a égide da prerrogativa educativa.

Conclusão

No que se refere à violência em espaço escolar e à violência da escola – esta última na modalidade violência de professores contra alunos -, busca-se amparo em Charlot (2002): a violência em espaço escolar tende a ser percebida na atualidade como um fenômeno novo, contudo, não o é. O que tem de novo são as formas assumidas na sua constituição e o modo como o percebemos. Os dados evidenciaram que a violência da escola (como da família) esteve presente na história de escolarização de todos os professores(as) entrevistados, mais na infância, menos na adolescência. Visando a força histórica do fenômeno em questão a “violência da escola” precisa ocupar na formação e atuação docente lugar privilegiado de reflexão, para que essa “história educativa” tenha um fim.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

_____. O poder simbólico. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010b.

CARDIA, Nancy (Coord.). Pesquisa nacional, por amostragem domiciliar, sobre atitudes,

normas culturais e valores em relação à violação de direitos humanos e violência: Um estudo em 11 capitais de estado. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: < http://www.nevusp.org/downloads/down264.pdf >.Acesso em 20 de fev. 2016.

CHARLOT, Bernard. Prefácio. In: ABRAMOVAY, Miriam. Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

_____. Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, n.8, p.432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222002000200016&lng=pt

&nrm=iso >. Acesso em: 20 de fev. 2016.

DEBARBIEUX, Éric. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica européia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). Violências nas escolas: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002a.

_____. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: _____. Violências nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002b.

SILVA, Adriele Gonçalves da. Percepções de professoras e professores sobre a violência que viveram na família e na escola: analisando a violência da escola. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2015.

429

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

429 - ESTRATÉGIAS DE AÇÃO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL PARA ATRAIR FAMILIARES NO CONTEXTO DA ESCOLA

LUCION, C. S., SILVA, R., BERTI, V. A.

cibelelucion@unesc.net, richard@unibave.net, vanildamaberti@yahoo.com.br

Palavras-chave: Orientador Educacional; Família; Escola

Introdução

O artigo apresentado teve como objetivo geral uma investigação sobre o papel do orientador escolar em relação às famílias do quadro discente no contexto educacional.

Originou-se de um estudo de caso, bibliográfico, desenvolvido por meio de uma entrevista com uma orientadora educacional. Consideram-se aqui os aspectos que favorecem o bom desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança no seu cotidiano social, escolar, bem como a importância do acolhimento e de atitudes, tanto dos familiares quanto da escola.

Percebeu-se que as principais estratégias de aproximação família/escola são dependentes da postura do orientador escolar, o qual deve exercer a comunicação com eficácia e criar meios que aproximem os familiares da escola, conscientizando-os da importância de acompanhar o desenvolvimento global da criança e do jovem.

Metodologia

TIPO E ABORDAGEM DE PESQUISA

A pesquisa se caracterizou como um estudo bibliográfico, acompanhado de um estudo de caso. A abordagem foi qualitativa, visando aprofundar o conhecimento da prática profissional do orientador educacional no que concerne ao atendimento aos familiares do quadro discente.

A pesquisa bibliográfica, segundo Lakatos e Marconi (2010), visa apresentar uma revisão da literatura, não apenas repetindo informações já publicadas, mas analisando-as para sugerir novos estudos acerca da temática investigada. Já o estudo de caso, para estes autores, consiste no estudo aprofundado e exaustivo de uma realidade específica.

Conforme Lucion, Frota e Silva (2012) a pesquisa qualitativa constitui no levantamento de informações sem finalidade de quantificar dados, mas sim de apresentar características, motivações e a subjetividade no contexto da situação investigada.

AMOSTRA E COLETA DE DADOS

Utilizou-se como técnica de coleta de dados uma entrevista semiestruturada com 8 questões referentes à temática. A profissional entrevistada possui 20 anos de magistério entre a rede pública e privada de ensino. Atua como orientadora educacional há 9 anos. A entrevista foi gravada com a devida autorização e os relatos foram transcritos de forma literal e fidedigna à fala da pesquisadora. Os relatos foram transcritos literalmente, e

analisados de acordo com autores e publicações sobre a temática da pesquisa. Para a apresentação deste resumo expandido, foram feitos alguns recortes da pesquisa, e destacado um dos enfoques investigados durante a entrevista com a orientadora educacional.

Resultados e Discussão

Procedimentos para aproximar a família da escola

Um dos desafios destacados por Alves (2012) frente à orientação escolar é justamente a aproximação da família no contexto educacional dos alunos. Não raramente, a família delega toda responsabilidade da educação das crianças para a escola, não participando muitas vezes se quer das convocações e ou reuniões obrigatórias. Já de acordo com a entrevistada, no caso das instituições privadas, os pais ainda que “presentes” em reuniões, acabam desenvolvendo apenas a postura de “cobradores de resultados”, sem que tenha havido a participação ativa dos familiares no desenvolvimento da criança, por exemplo. Diante deste cenário, a orientadora escolar relatou sobre seus esforços enquanto profissional para promover aproximação familiar no intuito promover interação e diálogo no processo de educar crianças e jovens:

"A aproximação da escola e da família acontece sempre que a escola promove situações que a família sinta a sua importância na escola. É um desafio, é difícil, mas não deixar que a família venha só para a questão dos resultados, mas para isso a escola precisa de uma prática e de mostrar para os pais que o ensino-aprendizagem é um processo e não um produto, então envolver os pais neste processo. Quando a aprendizagem se torna produto, ou seja, uma nota no final, esta família não participa. Promover situações que a família venha participar na aprendizagem mesmo, por exemplo, na construção de um livro, os pais estarem inseridos no projeto, os pais saberem qual o tipo de material didático pedagógico que a escola utiliza. Desta forma, a escola consegue agregar bons resultados".

É importante destacar que não é função da família dominar conhecimentos pedagógicos específicos, porém o fato de demonstrar interesse pelas atividades escolares da criança e do jovem já é um fator motivador. Procedimentos como, reservar um período do dia, ou pelo menos uma vez por semana, e perguntar sobre o que foi realizado na escola, o que a criança gostou de aprender, com o que ela não se identificou ou se identificou, já consiste em atitudes estimuladoras para os alunos. (CURY, 2003)

Um dos desafios destacados por Adair (2012) frente à orientação escolar é justamente a aproximação da família no contexto educacional dos alunos. Não raramente, a família delega toda responsabilidade da educação das crianças para a escola, não participando muitas vezes se quer das convocações e ou reuniões obrigatórias. Já de acordo com a entrevistada, no caso das instituições privadas, os pais ainda que “presentes” em reuniões, acabam desenvolvendo apenas a postura de “cobradores de resultados”, sem que tenha havido a participação ativa dos familiares no desenvolvimento da criança, por exemplo.

Conclusão

Esta pesquisa permitiu a verificação de que a prática dos orientadores educacionais, deve estar vinculada às questões pedagógicas e ao compromisso ético de contribuir para uma escola democrática, reflexiva e cidadã.

Dentre as estratégias utilizadas para atrair os familiares mais ativamente na escola, é a comunicação eficaz e, sobretudo, a busca por soluções de conflitos de maneira conjunta

entre todos envolvidos na educação discente.

As dificuldades apontadas pela entrevistada, está a falta de administração do tempo das famílias, envolvidas em atividades laborais que ocupam a maior parte do tempo. Além da falta de conscientização do papel familiar e escolar na educação dos filhos. Alguns delegam toda responsabilidade para a escola, porém percebe-se que uma orientação adequada pode aproximar estes familiares do contexto escolar.

Referências Bibliográficas

AIDAR, Sônia. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/orientador-educacional/mediador-escola-427372.shtml, 2012.

ALVES, Marcos Alexandre. ALVES, Carla Regina. O supervisor educacional como articulador da ética no contexto escolar. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 12 - n. 2 - p. 196-206 / mai-ago 2012

BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho – pais bons o bastante. 18º edição. São Paulo: Campus. 1992.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme; MATOS, Kelma Socorro A. L. [organizadoras]. Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Fortaleza: Edições UFC, 2009

CURY, Augusto. Pais Brilhantes – Professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

GOTTMAN, John. Inteligência emocional - a arte de educar nossos filhos. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010

LUCION, Cibele da S. FROTA, Paulo, SILVA, Richard. Teorias da aprendizagem: contribuições para a prática docente em Ciências Naturais. Revista Linhas, UDESC: Florianópolis, v. 13, n. 02, jul/dez. 2012 182

ROGERIO, C; FORESTI, T. Para seu filho sorrir a vida toda. Revista Crescer, Globo, nº 179, 2008.

430

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

430 - A POLÍTICA DE COMPARTILHAMENTO DE CUSTOS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA

VOOS, J. B. A.

jovoos@gmail.com

Palavras-chave: Educação Superior; Política de Financiamento; Cursos de Licenciatura

Introdução

Neste estudo a pretensão é discutir como se articulam os espaços de produção científica, no campo da educação, e os discursos fundantes de políticas educacionais, em contextos emergentes, em que nações em desenvolvimento consideram que ampliando taxas de participação no ensino superior inserem-se no processo de globalização. Sem condições financeiras de atender a demanda, criaram formas de compartilhamento de custos. No cenário brasileiro, investiga-se se, ao adotar esta política, a Universidade da Região de Joinville, SC, expandiu a taxa de matrícula, nos cursos de licenciatura. Para o estudo deste caso a coleta de dados foi efetivada mediante questionário e entrevistas. Os resultados traduzem as dificuldades de articulação entre os referidos contextos, de se cumprir os objetivos nacionais, expectativas institucionais e aspirações dos estudantes.

Metodologia

Considerando a particularidade do estudo, a investigação situa-se na confluência das abordagens qualitativa e quantitativa, caracterizado como um estudo de caso educacional (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Contempla a intersecção de três etapas: a) a exploratória, na seleção dos participantes e do material de análise, para a confirmação do caso; b) a de coleta de dados, delimitando o foco da investigação; c) a análise e interpretação dos resultados, tendo como parâmetro duas categorias: compartilhamento de custos e cursos de licenciatura.

Os aspectos numéricos sustentaram os procedimentos de caráter qualitativo. O locus da pesquisa foi uma universidade situada em Joinville, no Estado de Santa Catarina, no Sul do Brasil.

Os dados foram fornecidos por 101 acadêmicos, do total de 166, matriculados no 4º ano dos cursos de licenciatura, no período de 2010/2013 e pelos informantes-chave do Programa de Apoio ao Estudante.

Como instrumento para a coleta de dados foi utilizado um questionário constituído 15 questões fechadas caracterizando os respondentes e 5 questões abertas a respeito do compartilhamento de custos. Sobre o papel da família, foram solicitadas entrevistas, complementando as respostas dos estudantes.

Os dados numéricos foram analisados à luz da estatística descritiva, levando-se em conta o significado da quantificação, segundo Gatti (2004). A interpretação das respostas dadas às questões abertas e às entrevistas, fundamentou-se nos dispositivos da análise de conteúdo, na ótica de Bardin, (2009).

O período 2010/2013, foi considerado representativo, para definir o estudo de caso, em virtude da implementação das políticas públicas, governamentais, na esfera da educação superior.

Resultados e Discussão

É pertinente apresentar inicialmente, embora de forma breve, o perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura da UNIVILLE em Arte, História, Educação Física, Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas.

Um percentual de 90% acessou ao curso superior via vestibular do sistema ACAFE e 10% pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. A maioria situa-se na faixa etária apropriada 24/26 anos; fez o curso como primeira e única opção; é o irmão mais velho, integrante de famílias com até 10 filhos; frequentou o ensino regular em escolas públicas; a trajetória estudantil na educação básica e superior é considerada exitosa; 46% já trabalham na área de conhecimento do curso e 25% desenvolvem atividades como estagiários, na UNIVILLE, por meio de bolsas de pesquisa e/ou extensão. 50% dos familiares possuem ensino superior completo e 25% é o índice do primeiro filho a cursar o ensino superior.

Com relação ao compartilhamento de custos, os dados evidenciam que os estudantes agregam recursos de fontes diversas, no sentido de garantir a permanência nos cursos.

Chama a atenção o índice de percentual de financiamento do FIES, que não atinge a expectativa. Não foi a opção dos estudantes dos cursos de licenciatura ao ingressarem e permanecem na universidade no período 2010/2013.

Entrevistados sobre os motivos da não contratação do FIES os estudantes declararam não concordar com esta política de compartilhamento; alegaram que o processo de solicitação é muito burocrático; que os cursos de licenciatura deveriam ser gratuitos; há o receio de contrair uma dívida e não conseguir trabalho para pagá-la após concluir o curso. Por serem as suas famílias de baixa renda, as mesmas, não teriam como assumir o reembolso.

Nesse sentido, o papel da família quanto à adesão ao compartilhamento de custos é irrelevante. Tão somente 16% delas apoiariam ou fariam o financiamento, no caso de necessidade extrema. As demais julgam que os estudantes devem responsabilizar-se pelo financiamento. Apenas, incentivariam o financiamento como investimento pessoal.

51% dos estudantes, respondentes, seguiriam os seus estudos com recursos provenientes do trabalho e com o apoio da família. 49% não teriam como fazer o curso se não lhes fossem proporcionados o acesso e a permanência mediante o programa de bolsas de estudo e/ou de pesquisa. Diante de dificuldade financeira, a maioria dos estudantes, para permanecer no curso, prefere buscar um trabalho, na área da formação, em vez de fazer o financiamento. Este dado foi confirmado junto ao setor de Apoio ao Estudante.

No plano da prática, a política de compartilhamento de custos, também, não causou o impacto esperado em relação à ampliação da taxa de matrícula, nos cursos de licenciatura, o caso em análise.

Conclusão

No recorte foi feito, tratando-se dos cursos de licenciatura, esperava-se confirmar, que nos custos a serem compartilhados pelo estudante e a família, houvesse a adesão ao programa de financiamento estudantil, considerando os objetivos da política: oportunidade de formação superior, garantindo não só o acesso e o ingresso, mas o que se estimava como importante, a terminalidade do curso.

Porém, os estudantes dos cursos de licenciatura diferenciam-se dos de outros cursos de graduação da universidade pesquisada. Nesse aspecto, há que se atentar para uma política específica. A forma de compartilhamento de custos, não deve situar-se no âmbito das generalidades de outros cursos de graduação. Há o risco de esvaziamento dos

cursos de licenciatura.

Este estudo deverá ter continuidade, em face da riqueza dos dados.

463

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

463 - PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE POÇOS DE CALDAS (PAPIN): AÇÃO DE INSERÇÃO DOCENTE

CHAVES, A. M. B. M., PAMPLIN, R. C. O., INCROCCI, L. M. M. C.

ambmchaves1@uol.com.br, renata.pamplin@yahoo.com.b, ligia.incrocci@gmail.com

Palavras-chave: Educação Pública; Formação de Professores; Programa de Inserção Docente

Introdução

O "Programa de apoio aos professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas (PAPIN)" foi desenvolvido no 2º semestre de 2015, contando com a participação de docentes da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), UFSCar e Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas (MG). Através de edital, foram selecionadas 25 professoras que atuavam na rede municipal de ensino há, no máximo, 3 (três) anos, além de bolsistas do PIBID/UEMG – Subprojeto de Pedagogia (Poços de Caldas). O programa propiciou apoio pedagógico e profissional para a inserção docente das professoras iniciantes, e outros dois objetivos foram alcançados: intensificou-se a interlocução entre Universidade e docentes de educação básica, bem como promoveu o compartilhar de saberes e práticas docentes.

Metodologia

Para atingir esses objetivos, foram realizados 16 encontros semanais, com a duração total de 52 horas, na UEMG. Foram utilizadas técnicas de ensino como aulas expositivas e dialogadas, leituras compartilhadas, relatos de experiências, projeção de filmes /documentários e oficinas. Através de constante problematização, foram discutidos os seguintes assuntos: fundamentos sobre o início da docência, a indisciplina na sala de aula, as infâncias na contemporaneidade, a relação necessária/possível entre o professor iniciante e a supervisão pedagógica, a importância da reflexão sobre a docência, o desafio da inclusão na sala de aula, desmitificando a temática sobre a sexualidade infantil, a inserção das novas tecnologias em sala de aula, ações e estratégias de ensino (nas diversas áreas do conhecimento) para os anos iniciais do ensino fundamental, apresentação da gestão municipal escolar (seus limites e desafios), as atividades administrativas na escola realizadas pelos docentes. Cumpre salientar que alguns dos temas mencionados foram sugeridos pelo grupo ao longo do desenvolvimento do programa, a partir das relações que eram estabelecidas entre a teoria discutida e a docência vivenciada, pelas participantes, nas unidades escolares. Sistematicamente foram realizadas avaliações informais dos encontros (sobre as temáticas e metodologias abordadas), de forma a construir um programa que se adequasse às necessidades das participantes a partir de suas dificuldades e desafios no início da docência.

Resultados e Discussão

Ao término do programa, as participantes constataram que o acompanhamento pedagógico e profissional realizado possibilitou a reflexão sistemática sobre a realidade docente em que se encontravam nas unidades escolares – realidades diversas e muito complexas, como se apresentam as realidades da educação pública. Para as participantes, os relatos de experiência e a discussão dos textos auxiliaram na busca de estratégias que superassem (ou minimizassem) as dificuldades no início da docência e

que se referem, basicamente, ao início da socialização profissional e a ausência de apoio pedagógico por parte dos supervisores pedagógicos e direções das unidades escolares (essas questões puderam ser discutidas diretamente com a gestora municipal de educação, que foi uma das docentes do programa). Diferentemente do que tradicionalmente os estudos sobre o início da docência apontam, a indisciplina em sala de aula não foi apresentada como uma dificuldade ou desafio relevantes para as participantes, que consideraram a importância de se compreender as características da infância e juventudes contemporâneas para uma boa convivência entre professores e alunos na sala de aula, e, nesse sentido, nenhuma das participantes relatou qualquer dificuldade. Os momentos de indisciplina de seus alunos foram relatados como "previsíveis" dentro do universo da docência, cabendo a elas a criação e desenvolvimento de estratégias que minimizassem ou diminuíssem o impacto dessas situações. Como resultado imediato do programa, foi criado um grupo de rede social que, através de contato diário entre as alunas participantes e a coordenação do programa, proporciona, ainda nos dias de hoje, a socialização de experiência e troca de saberes docentes, além de participação e reflexão cotidianas sobre o cenário educacional e político, seja local, estadual ou nacional. Ao longo dos encontros, inúmeros foram os pedidos de professoras da Educação Básica para participarem do PAPIN, e esse fato nos atentou à possibilidade continuidade do programa, em parceria com a secretaria municipal de educação, seja na forma de sequencia do acompanhamento para as alunas dessa 1ª turma, seja como a abertura de uma nova turma, buscando plantar as sementes para a institucionalização do programa como uma ação permanente do poder público. Considerando que as ações e estratégias de ensino compartilhadas pelas alunas e apresentadas durante os encontros semanais foram, inúmeras delas, desenvolvidas com seus alunos em sala de aula – entende-se que aproximadamente 24 turmas, totalizando cerca de 500 crianças foram indiretamente impactadas pelas atividades desenvolvidas no PAPIN. Finalizando, o projeto foi premiado pela UEMG, e a quantia recebida foi destinada à reprodução de DVDs contendo o material bibliográfico e eletrônico apresentados e discutidos nos encontros, material esse repassado e compartilhado com outras docentes da educação básica do município.

Conclusão

Entende-se que ações de apoio aos professores iniciantes revestem-se de importância capital para sua permanência na docência e seu desenvolvimento profissional. Programas de inserção docente, incipientes no Brasil, são fundamentais para que não haja o abandono da docência, haja vista os cenários difíceis e complexos nos quais se inserem no início da docência. O PAPIN propiciou apoio pedagógico e profissional para a inserção docente, desenvolvendo ação de formação continuada para professoras que são, em boa parte, egressas da UEMG. Neste sentido, houve uma intensificação na interlocução entre universidade e docentes de educação básica, também contribuindo para estreitar e aprofundar a difícil relação entre saberes docentes discutidos na universidade e práticas docentes vivenciadas em escolas da educação básica.

Fonte Financiadora

Programa aprovado pelo Edital nº 01/2015 - Programa Institucional de apoio à extensão da UEMG (PAEx 2015)

473

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

473 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS ENTRE AS REDES DE ENSINO DE BLUMENAU, GASPAR E TIMBÓ

GENSKE, S., CERUTTI, A. P., RAUSCH, R. B.

nina.s@ig.com.br, anapcerutti@gmail.com, ritabuzzirausch@gmail.com

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Redes de Ensino; Ensino Fundamental

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) assegura formação continuada aos profissionais da educação, dentre eles, os professores. A formação inicial não é suficiente para qualificar o professor como profissional docente, pois o professor precisa estar preparado para os desafios encontrados em sua rotina diária, que se transforma a cada dia. Conforme Gatti (2008), problemas concretos das redes de ensino fomentam iniciativas de formação, a fim de garantir uma base para atuação profissional do professor. Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar as aproximações e as diferenças existentes na formação continuada de professores do Ensino Fundamental de três redes municipais de ensino de Santa Catarina. Esta pesquisa qualitativa de campo sustenta-se especialmente em Gatti (2008; 2013) e Nóvoa (2009).

Metodologia

Quanto à metodologia empregada nesta investigação, trata-se de uma pesquisa qualitativa e de campo. Como procedimentos de geração de dados, contou com entrevistas semiestruturadas realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2015 com representantes das Secretarias Municipais de Educação responsáveis pelo processo de formação continuada e com análise dos seguintes documentos: propostas curriculares dos municípios, estatuto e planos de carreira e planos municipais e nacional da educação, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Como procedimento de análise, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. As entrevistas foram realizadas na sede da secretaria de educação de cada município e, com a permissão dos participantes, foram audiogravadas para transcrição das mesmas. Ao agrupar as informações das entrevistas e dos documentos analisados, foi possível realizar a análise dos dados e elencar as categorias em cada unidade de análise conforme a seguir: a) Primeira unidade: aproximações entre as três redes de ensino cujas categorias foram elaboração das propostas curriculares; relação teoria e prática e formato das formações. b) Segunda unidade: diferenças entre as três redes de ensino, cujas categorias foram formação continuada inserida na proposta curricular, convênio com agência formadora, processos formativos na unidade escolar e garantia de 1/3 (um teço) de hora-atividade.

Resultados e Discussão

No que se refere à unidade de análise das aproximações, na categoria elaboração das propostas curriculares, as três redes de ensino municipais estabeleceram parceria com a universidade local para promover a elaboração das propostas curriculares. Esses documentos das três redes foram construídos com a participação dos professores em encontros de formação continuada (BLUMENAU, 2012; GASPAR, 2013; TIMBÓ, 2008). Na categoria relação teoria e prática, constata-se outro ponto em comum entre as três

redes de ensino, conforme enfatizado nas narrativas que seguem: [...] a gente tenta mesclar ao mesmo tempo a parte teórica com a prática (ET2, 2015); [...] temos que ter o foco teórico, mas também articulado à prática (EB, 2015). Segundo Gatti (2013, p. 96) "[...] teorias e práticas devem se compor para a formação dos docentes numa relação indissociável", conforme estabelecem os documentos oficiais sobre a formação de professores no país. Na categoria formato das formações, o formato das formações de professores das três redes de ensino mostra-se similar, sendo evidenciado como outro ponto de aproximação entre as redes, pois todas utilizam possibilidades diferenciadas como conferências, seminários, palestras, oficinas, encontros formativos por segmento e/ou área do conhecimento, dentre outros. Outra aproximação que pode ser destacada, no que concerne ao formato das formações, é que em 2015 tanto Gaspar quanto Timbó realizou as formações de professores no formato de oficina com o tema arte. No que se refere à unidade das diferenças, na categoria formação continuada inserida na proposta curricular, somente as propostas curriculares de Gaspar e Timbó possuem capítulo específico destinado à temática da formação continuada, o que não ocorre com a proposta curricular do município de Blumenau. Na categoria de análise convênio com agência formadora, apenas as redes municipais de Gaspar e Timbó mantêm convênio com agência formadora responsável pela formação continuada. Blumenau, entretanto, não estabelece essa parceria na atual gestão governamental (2013-2016), optando gerenciar a sua própria formação continuada com base nas informações obtidas pelo próprio sistema de avaliação institucional. Na categoria processos formativos na unidade escolar, Blumenau e Gaspar (2015) consideram mais eficazes os processos formativos realizados dentro das unidades escolares, sejam eles gerenciados pela equipe gestora das unidades ou até mesmo pelas próprias secretarias de educação. Na categoria garantia de 1/3 (um teço) de hora-atividade, Gaspar e Timbó aplicam um terço de hora-atividade aos professores do ensino fundamental, enquanto que o município de Blumenau destina até 20% (vinte por cento) da carga horária semanal de trabalho do professor para hora-atividade extraclasse, o que ainda não atinge 1/3 (um terço) de hora-atividade.

Conclusão

A sociedade civil necessita acompanhar as políticas públicas sobre formação continuada de professores. A formação continuada em serviço necessita ser discutida e garantida em todos os níveis de ensino. As redes de ensino analisadas já possuem uma caminhada histórica de formação continuada e procuram alinhar-se com a legislação educacional vigente. Recomenda-se potencializar a profissionalização docente reconquistando o reconhecimento e a autoestima do professor, por meio de políticas de valorização, em especial as de formação de professores; assim como fortalecer a função social da Educação e do papel do professor na sociedade, promovendo um engajamento político em busca da transformação social.

Referências Bibliográficas

BLUMENAU. Prefeitura Municipal de Blumenau. Secretaria Municipal de Educação. (Org.). Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica: Ensino Fundamental - volume II. Blumenau, 2012. 429 p.

BRASIL. LDB nacional [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. (Série legislação; n. 159) – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

GASPAR. Secretaria Municipal de Educação de Gaspar. Proposta curricular para pré-adolescência e adolescência no ensino fundamental de nove anos. Secretaria Municipal de Educação de Gaspar. Blumenau: 3 de maio de 2013.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan/abr 2008. p. 57-70.

GATTI, B.A. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, B.A; SILVA JÚNIOR, A. C.; PAGOTTO, M.D.S.; NICOLETTI, M.G. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p.95 –106.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-45.

TIMBÓ. PREFEITURA MUNICIPAL. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular da rede municipal de Timbó. Timbó: Prefeitura Municipal, 2008.

483

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

483 - O INÍCIO DA DOCÊNCIA: PESQUISAS REALIZADAS POR AUTORES BRASILEIROS (2001-2014) E PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL EM ÂMBITO INTERNACIONAL

CHAVES, A. M. B. M., CHAMLIAN, H. C.

ambmchaves1@uol.com.br, hcchamli@usp.br

Palavras-chave: Educação; Inicio à Docência; Programas de Inserção Profissional Docente

Introdução

Esta apresentação versa sobre dados de trabalhos publicados, de autores brasileiros, sobre a temática “início da docência” do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e com licenciados em cursos de Pedagogia, a partir de pesquisa exploratória realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), delimitando o período compreendido entre 2001 e 2014. Foi realizado, também, levantamento nas quatro edições do"I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia", que tem assumido importância crescente na divulgação das pesquisas sobre o tema e cuja primeira edição ocorreu no ano de 2008, e mais recentemente, no ano de 2014. Além disso, são apresentados os programas de inserção docente existentes, no âmbito internacional.

Metodologia

Para a obtenção dos dados foi realizado estudo exploratório que resultou na criação de um banco de informações a partir de levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com os dados disponibilizados na página eletrônica da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), delimitando a identificação de trabalhos que versavam a docência nos 1º ao 5º ano do ensino fundamental e com licenciados em cursos de Pedagogia, no período compreendido entre 2001 e 2014. Foram buscados os seguintes descritores: início da docência, professores iniciantes, professoras iniciantes. Da mesma forma, foi realizado levantamento nas páginas eletrônicas das quatro edições do "Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia", considerado um dos mais importantes eventos ibero-americanos sobre o tema. Em relação aos trabalhos produzidos no âmbito de teses e dissertações que discutem o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente, sobre os subprojetos de licenciaturas de Pedagogia e alunos bolsistas inseridos em turmas dos anos do ensino fundamental, até início de 2015 nenhuma pesquisa foi encontrada, ainda que tenham sido identificadas pesquisas sobre o PIBID em outras licenciaturas. E, finalmente, sobre os programas de inserção docente existentes, no âmbito internacional, até o ano de 2015, esses foram identificados a partir dos estudos de Veenmam (1984, 1998), Marcelo García (1999b, 2011) e Vaillant (2009).

Resultados e Discussão

O tema “início à docência”, como poderá ser apreciado, tem sido pouco pesquisado nos programas de pós-graduação no Brasil. Entre os anos de 2001 e 2014 foram apresentados apenas 31 (trinta e um) trabalhos, sendo 23 dissertações e 8 teses. Desde o ano de 2001, há uma média anual de 1 ou 2 dissertações e 1 tese apresentadas, destacando-se o ano de 2006, quando foram apresentadas 4 dissertações - e desde o

ano de 2012 não aparecem ocorrências de teses, somente dissertações. Do total de trabalhos apresentados, 11 (cerca de 35% em relação ao total) foram desenvolvidos no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

No que diz respeito ao "I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência", ocorrido em 2008, na cidade de Sevilha (Espanha), foram apresentados 95 trabalhos, sendo 5 de autores brasileiros. Durante o "II Congreso", que aconteceu em 2010, na cidade de Buenos Aires (Argentina), foram apresentados 180 trabalhos, sendo que 38 eram de autores brasileiros. Na terceira edição do congresso, realizada no ano de 2012, na cidade de Santiago (Chile), houve uma importante diminuição no total de trabalhos apresentados. E desse total, mais da metade foi apresentada por autores brasileiros, que dobraram, mais uma vez, a sua participação. No congresso mais recente, no ano de 2014, realizado na cidade de Curitiba (PR), houve a apresentação de 195 trabalhos. Novamente dobrou o número de apresentação de trabalhos por pesquisadores brasileiros – agora, 149.

Em relação aos trabalhos produzidos no âmbito de teses e dissertações que discutem o PIBID, especificamente, sobre os subprojetos de licenciaturas de Pedagogia e alunos bolsistas inseridos em turmas dos anos do ensino fundamental, nenhuma tese ou dissertação foi encontrada, até inícios de 2015. Há pesquisas sobre o programa, nas mais diversas licenciaturas que, por não serem o objeto do trabalho, não foram estudadas. Supõe-se, com a consolidação do PIBID até 2015, que teses e dissertações sobre o programa, em licenciaturas de Pedagogia, tenham sido apresentadas posteriormente.

Ainda são apresentados, neste trabalho, os programas de inserção profissional docente existentes em âmbito internacional, presentes nos seguintes países: Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia, França, Grécia, Itália, Suécia, Holanda, Israel, Japão, Espanha, China e Suíça. Já o cenário latino-americano dos programas de inserção docente se destaca pela falta de sua continuidade. Até o ano de 209, em estudo apresentado por Vaillant (2009), havia programas, com alguma continuidade, nos seguintes países: Argentina, México e Chile.

Conclusão

Os dados apresentados neste trabalho, notadamente de natureza quantitativa, confirmam a escassez de pesquisas no tema, e sugerem um aumento contínuo de apresentações de trabalhos em congressos e eventos, não correspondentes ao número de dissertações e teses produzidas, no Brasil, no mesmo período (2001-2014). O PIBID, como um programa de apoio à docência, insere-se no universo de ações públicas de inserção profissional, como existentes em outros países. Entretanto, o cenário político atual do Brasil apresentou um forte impacto negativo no programa, e graças à mobilização nacional de seus participantes, em finais de 2015 e início de 2016, ele não foi finalizado. Há muito que se caminhar para a implantação de ações efetivas e permanentes do Estado brasileiro para a inserção profissional de professores.

Referências Bibliográficas

MARCELO GARCÍA, C. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999b.

_____. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarollo profesional docente. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). 2011. Serie Documentos n.52. Disponível em: < http://www.preal.org/Archivos/Preal Publicaciones/PREAL Documentos/PREALDOC52.pdf >. Acesso em: 24 junho 2014.

VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docência em America latina: La deuda pendiente. In: Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. Universidad de Granada, España. v.13, n.1, 2009. Disponível em: < http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf >. Acesso em: 27 jan. 2013.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, n. 54. p. 143-178, 1984.

VEENMAN, S.; DE LAAT, H.; STARING, C.. Coaching Beginning Teachers. European Conference on Educational Research. Ljubljana, Slovenia, September 17-20/1998. p. 01-19.

490

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

490 - DO CORDÃO AO CORDEL: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM PROJETO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

BITTENCOURT, R. L., FIGUEIREDO, L. R., SALA, G. S., SAVI, A., JACINTO, J. P.

rlb@unesc.net, laraahw_@hotmail.com, gislene_salla@unesc.net, alesavi33@gamil.com, jessicapaz@unesc.net

Palavras-chave: Literatura; Cordel; Interdisciplinaridade; Formação de Professores

Introdução

Este trabalho apresenta reflexões sobre a contribuição de projetos interdisciplinares para a construção de um conhecimento significativo e integral fortalecendo a leitura, a contextualização e a problematização. Assim, o trabalho relata a experiência realizada pelos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Interdisciplinar, da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC em uma escola pública municipal de Criciúma/SC. Trabalhar de maneira interdisciplinar, quebrando as barreiras curriculares, é um desafio a ser enfrentado na escola. Desta forma, o projeto desenvolvido, além de ampliar o repertório cultural da comunidade escolar a partir da literatura de cordel, possibilitou qualificar a formação dos pibidianos para o exercício da docência.

Metodologia

O trabalho apresenta reflexões sobre o projeto interdisciplinar “Do Cordão ao Cordel” realizado na EMEIEF José Rosso pelos bolsistas do PIBID, subprojeto Interdisciplinar. Envolveram-se as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Arte e Ensino Religioso, onde desenvolveram atividades a partir do tema literatura de cordel.

É importante, pois, destacar algumas ações interdisciplinares que foram desenvolvidas nesse projeto. Em Língua Portuguesa os alunos trabalharam a construção de poemas em cordel, aprendendo a elaborar as rimas dentro deste gênero linguístico. Os alunos escreveram poemas em cordeis destacando situações de suas vidas, expressando sentimentos, ideias e pensamentos. Nas aulas de Artes aprenderam sobre técnicas de gravura, em especial a xilogravura. Na oportunidade visitaram ao atelier de gravura na UNESC, onde conheceram a artista Angélica Neumaier que os proporcionou vivenciar a gravura, criando as capas para os cordeis, sendo organizados no formato de livreto. Também foi importante a discussão realizada a partir do filme “O auto da Compadecida” onde refletiram sobre questões políticas, sociais e culturais do nordeste. Em história os estudantes aprenderam sobre a figura do Lampião, relacionando-a com o Governo de Getúlio Vargas.

No encerramento do projeto foi organizada uma exposição dos trabalhos produzidos, bem como a degustação de uma comida típica nordestina, a tapioca. Assim foi possível ampliar o conhecimento dos alunos para além dos conteúdos científicos, proporcionando novas experiências a partir de sabores e experiências estéticas, como a produção de xilogravuras, apresentação de poemas e a visita ao atelier de gravura.

Resultados e Discussão

Trabalhar com base na interdisciplinaridade é um desafio para os professores, principalmente dos anos finais do Ensino Fundamental, em virtude da escola trabalhar

com um currículo fragmentado. O currículo determina a forma como a escola se organiza em prol dos objetivos que pretende alcançar. Silva (1999) apresenta o currículo como uma construção social que estrutura a escola e as relações que ali se estabelecem.

Neste sentido, a estrutura escolar dificulta a construção de um planejamento significativo e integrador e, consequentemente, o trabalho com projetos interdisciplinares. Vários fatores contribuem para fortalecer um modelo de educação que desconsidera a construção compartilhada do conhecimento, como a falta de tempo para o planejamento em conjunto e para o desenvolvimento da pesquisa. Desta forma, cada professor acaba por organizar seu planejamento de aula a fim de “dar conta” dos conteúdos que são estabelecidos pelas diretrizes curriculares e pelo seu planejamento anual.

Refletindo sobre tais dificuldades, o PIBID interdisciplinar, além de aproximar os licenciandos da realidade escolar, proporciona estudos sobre diferentes temas essenciais para a formação do professor, como a própria interdisciplinaridade. Quanto ao termo, tomaremos por empréstimo o conceito definido por Pereira (2014, p. 114) quando define que interdisciplinaridade refere-se a “relação pedagógica, de forma deliberada e intencional, objetivando proporcionar ao aluno a construção e a produção de um conhecimento mais global, a partir das relações e intercomunicações que se fizeram necessárias à sua compreensão”. Assim, entende-se que na interdisciplinaridade as disciplinas curriculares interagem seus conhecimentos, com o objetivo de integrá-los.

No projeto realizado pelos bolsistas do PIBID, intitulado “Do Cordão ao Cordel”, podemos relatar que muitas das ações/atividades desenvolvidas envolveram de fato a interdisciplinaridade. Essa prática foi percebida quando os alunos relacionavam os conhecimentos de diferentes áreas por meio da contextualização e problematização, efetuadas pelos professores e bolsistas que abraçaram o projeto na instituição. Embora cada disciplina tenha direcionado as atividades para sua área de concentração, na contextualização e problematização dos assuntos, os conhecimentos foram integrados, questionados, confrontados e, além disso, relacionados com o cotidiano dos estudantes, que se perceberam como parte do processo de construção do conhecimento.

Nesse cenário, foram trabalhados questões que envolvem características da cultura, economia, sociedade prevendo estudos das características regionais e locais, assuntos estes que integram-se na parte diversificada do currículo complementando a base comum.

Por meio do cordel refletiu-se sobre as questões sócio-culturais que envolvem a região nordestina, visto que este gênero literário surgiu da necessidade de comunicação do povo. O cordel ilustra e expressa os anseios e desejos do povo, revelando também sua ideologia. Além disso, o tema trouxe discussões que envolvem cultura erudita e popular, ampliando as possibilidades de trabalhado por outras disciplinas da grade curricular, não restringindo apenas à Língua Portuguesa, onde há uma expectativa para as produções textuais.

Conclusão

Os resultados obtidos corroboram com a afirmação de Fazenda (1994), ao dizer que a interdisciplinaridade possui a capacidade de expandir os horizontes da sala de aula. De fato, a importância da interdisciplinaridade foi comprovada nesse projeto, pois, observou-se avanços no desenvolvimento da turma a partir da participação nas aulas e da superação das dificuldades encontradas no início do mesmo. As leituras e discussões proporcionaram um olhar crítico sobre o tema, assimilando de forma ampla e significativa o conhecimento. A valorização da criação, reescrita e contextualização reafirmaram a segurança no ato de escrever. Esse projeto contribuiu, também, para os professores e acadêmicos, pois, o envolvimento participativo de cada integrante empreendeu em

pesquisas sobre como integrar sua disciplina superando a fragmentação curricular, fortalecendo a formação docente.

Referências Bibliográficas

ALVES, Roberta M. Literatura de cordel: por que e para que trabalhar em sala de aula. Revista Fórum Identidades. Ano 2. Volume 4. jul - dez de 2008. P.103 – 109.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional de nível tecnológico. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretariada Educação Básica, 2006.

CARVALHO, Gilmar. Publicidade em cordel: o mote do consumo. Annablume, 2002. Disponivel em: < http://maladeromances.blogspot.com.br/2014/09/acorda-cordel.html >Acesso em: 10 jun. 2015.

FAZENDA, Ivani. C. Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa. 13ª Edição. Capinas: Papirus Editora. 1994.

HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MAXADO, Franklin. Cordel: xilogravura & ilustrações. Rio de Janeiro: Codecri. 1982.

PEREIRA, Antonio Serafim. E por falar em educação... Ensino, formação e gestão. Criciúma, SC: UNESC, 2014.

PROENÇA, Ivã Cavalcante. A ideologia do Cordel. Rio de Janeiro: Imago. 1976. 09 p.

Fonte Financiadora

CAPES

503

Oral

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

503 - A NOÇÃO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ABORDADO NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SANTA CATARINA

VITÓRIO, V., CARDOSO, A. L., EUZÉBIO, C. A., SILVANO, S., GONÇALVES, S. R. S., NEVES, G. N.

vvi@unesc.net, anc@unesc.net, cae@unesc.net, sirleia.silvano@gmail.com, soniahoje@bol.com.br, guilherme.neves_@hotmail.com

Palavras-chave: Noção de Conhecimento; Educação Física; Formação Continuada

Introdução

A formação continuada é assunto amplo e recorrente no meio educacional, o que aciona estudos e pesquisas para sua explanação. Não tão frequente é o debate sobre o conhecimento que permeia as formações, intenção deste estudo que objetiva conhecer a formação continuada em Santa Catarina que contemplou professores de educação física entre 2003 e 2010. O foco central da pesquisa foi a análise da noção de conhecimento em educação física abordado na formação continuada a partir do exposto pelos formadores quanto à seleção, organização, sistematização, abordagem dos conteúdos e sua direção teórico-metodológica, com o intuito de explicitar o conhecimento em educação física abordado nas formações e verificar se o mesmo se articula com os pressupostos da Proposta Curricular.

Metodologia

Inicialmente foram solicitados, a todas as Secretarias de Desenvolvimento Regional/Gerências Regionais de Educação de Santa Catarina (SDR/GEREDS) os documentos referentes às formações entre 2003 e 2010 que envolveram professores de educação física. Estabelecidos critérios de seleção tivemos sessenta e uma formações. Após fizemos o levantamento dos formadores que efetivaram. Tivemos sessenta e dois formadores. Contamos um formador por curso e não contamos formadores repetidos, que realizaram vários cursos, ficando um total de vinte e oito formadores. A seleção dos formadores para a entrevista foi a partir do currículo lattes e mais um por relevância para o problema da pesquisa. Tivemos onze formadores, destes nove participaram da entrevista. A opção por entrevista se deu porque os documentos, em sua maioria, não continham informações que explicitassem com clareza o conhecimento da educação física que fora tratado. Para a análise dos dados optamos, primeiramente, por descrever os elementos centrais das formações realizadas pelos formadores, que nos auxiliaram, na sequência, na análise das questões do conhecimento. A partir desses elementos centrais chegamos a dois blocos de análise. Um, da estrutura e seu propósito: caracterização dos formadores, a formação acadêmica e a atuação profissional; e da organização/sistematização da formação realizada em relação a tema, continuidade, direção, escolha dos formadores, períodos de tempo. Outro, das formações: da noção de conhecimento abordado nas formações, em que evocamos os critérios de seleção de conteúdo, conteúdo, procedimento didático e a relação entre a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) e a formação.

Resultados e Discussão

Nossa opção por considerar a noção de conhecimento abordado nas formações nos conduziu a conhecer alguns dados que respondessem à inquietação sobre se de fato

temos formação continuada efetiva. Certificamo-nos de que temos formação continuada, mas caracterizada como a continuidade da descontinuidade da formação. Tal condição não se articula a um projeto de mudança desta realidade e expressa o grande desafio em consolidar uma Proposta com bases teóricas materialista-históricas que são paradoxais às políticas de governo liberais, que atendem aos interesses da minoria no poder em detrimento da maioria que compõe a sociedade.

A sistematização das formações não favorece a abordagem do conhecimento com a continuidade e a profundidade necessárias para conhecer a realidade e questionar os problemas históricos deste modelo de sociedade. A formação continuada dá continuidade aos conhecimentos segmentados, não percebendo o processo como um complexo da formação dos professores. Busca soluções imediatas de problemas imediatos que não consegue resolver, uma vez que a formação dos professores não ocorre na "soma" de possíveis soluções de problemas isolados, e sim pela compreensão da totalidade. Os conhecimentos abordados nas formações, no conjunto entre teórico-metodológicos e específicos de educação física, não se apresentam com profundidade suficiente para contribuir na promoção da compreensão da realidade em uma dimensão que possibilite pôr novas objetividades para a educação física. Das nove formações realizadas, seis abordam o conhecimento dentro de uma matriz positivista. Três destas revestidas de pós-modernas por se apresentar como questionadoras do modelo "velho" e não apresentar alternativas a partir deste, maquiando o "novo" nas mesmas estruturas – estas compreendidas no limite de sua manifestação imediata. Duas apresentam o conhecimento eclético nos limites da Proposta, o que configura conhecimento das bases teóricas da Proposta, mas sem a profundidade necessária para a possibilidade de consolidá-la, e somente uma aponta o conhecimento na perspectiva materialista histórica. Dentre as formações, seis apresentam o conhecimento advindo das ciências sociais e três das ciências naturais. Portanto, tanto as formações consubstanciadas nas ciências naturais como nas sociais – exceto uma – têm o mundo empírico como pano de fundo, o que não permite a compreensão da realidade que fica no limiar da manipulação dos dados da realidade na prática imediata e coíbe a possibilidade de almejar a superação da realidade das formações em Santa Catarina. Destaca-se ainda a presença, nas formações, de posturas teóricas exortativas que aparecem como discursos e formas defendidas para a prática, mas que não implicam em nenhuma efetividade no fazer pedagógico dos professores.

Conclusão

O conhecimento abordado nas formações está distante de um avanço na perspectiva de uma prática que considere a relação entre as premissas teórico-metodológicas com os conhecimentos específicos a serem ensinados, ou seja, avanço do conhecimento na perspectiva ontológica realista crítica. Os conteúdos não se vinculam a um projeto crítico de educação, articulados ao materialismo histórico. O conhecimento abordado, quase na totalidade das formações pesquisadas, se assenta sobre uma concepção ontológica realista empírica que o mantém superficial, eclético e insuficiente para conhecer os nexos causais que determinam a realidade, o que dificulta as possibilidades de novas objetivações para a educação física na perspectiva da formação humana para a emancipação.

575

Painel

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

575 - ABORDAGENS DE ENSINO NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC

CUNHA, Y. M., BATISTA, K. M., BITTENCOURT, R. L.

ymc@unesc.net, katia.batista@unesc.net, rlb@unesc.net

Palavras-chave: Abordagens de Ensino; Ensino Aprendizagem; Curso de Geografia; Licenciatura

Introdução

A Geografia busca formar um profissional crítico, que contribua para a construção da cidadania e enfrentamento das questões problemáticas da sociedade. Assim, são necessárias abordagens de ensino que permitam o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao perfil ambicionado. O estudo das diversas abordagens do processo ensino aprendizagem no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) pode fornecer uma perspectiva e estabelecer diretrizes à atuação dos docentes, considerando a individualidade de cada um. Para definir, por meio de pesquisa quali-quantitativa, as abordagens de ensino adotadas pelos professores no curso, o presente estudo embasou-se no texto de Mizukami (1986) e constatou o pluralismo destas abordagens entre os sujeitos e em um mesmo sujeito, com predomínio das abordagens humanística e comportamentalista.

Metodologia

A pesquisa descritiva, em relação aos objetivos, foi realizada com integrantes do corpo docente do curso de Geografia da UNESC, no mês de setembro de 2014.

O texto de Mizukami (1986), sobre as diferentes abordagens de ensino e aprendizagem, fundamentou o estudo e o problema foi abordado segundo aspectos da pesquisa de natureza quali e quantitativa, com coleta de dados por meio de aplicação de questionário com questões abertas e fechadas aos docentes do curso.

Em relação aos procedimentos, constitui-se em uma pesquisa de levantamento, com obtenção de informações de número de pessoas significativo da população pesquisada. Dos 18 professores do curso, 09 professores (50%) responderam à pesquisa, cujos dados foram objeto de análise e discussão.

Na análise dos dados, as questões abertas foram tabuladas segundo categorias de análise de conteúdo, de modo a permitir o cálculo dos dados percentuais. Essa técnica consiste na análise da mensagem que o discurso descrito está passando, pois é por meio da análise da mensagem que, segundo Bardin (1995), é possível estudar o conteúdo e/ou os significantes e os significados ou a significação.

Dentro do proposto, a cada questão formulada foram consideradas na discussão dos dados as categorias de maiores percentuais citados pelos entrevistados.

Resultados e Discussão

Dos entrevistados, 55% são homens, comprovando que mulheres são a maioria entre estudantes universitários e doutores, mas minoria na docência superior (INEP, 2014). Segundo pesquisadores das diferenças de gênero em postos de trabalho, isto ocorre pela discriminação, ou pelo papel doméstico ou pelo caráter político de disputa de poder no meio acadêmico.

Predominam professores entre 41 e 50 anos (67%) indicando mais experiência profissional e estágio de maturidade, essenciais, mas que por si só não garantem boa qualidade de ensino.

Com jornada superior a 20 horas semanais, a maioria, 45%, trabalha mais de 40 horas semanais, carga horária elevada, considerando-se horas de preparação não computadas. O acúmulo de atividades pode resultar em queda na qualidade de ensino, redução da dedicação a estudos e pesquisas, realidade observada no ensino superior.

Formados em áreas específicas, 56%, apenas 44% possuem licenciatura ou pedagogia. Conforme Masseto (2012), a experiência e estudos em áreas específicas não garantem o preparo adequado e a formação pedagógica é necessária na eficiência como professor.

Dos entrevistados, 89% possuem especialização e/ou mestrado em áreas diversas e 11% doutorado, buscando aprimoramento, competência profissional e mediação entre ensino, pesquisa e extensão, essenciais para a formação do estudante como sujeito crítico e participativo.

A maioria, 87%, busca novos desafios na Educação Superior; 44% conjugar ensino, pesquisa e extensão; 33% melhor remuneração (não como primeira opção) e todos o crescimento intelectual e profissional, comprometidos com o ensino.

Considerou-se na discussão dos dados das questões específicas as categorias de maiores percentuais citados pelos entrevistados e todos forneceram, no mínimo, mais de uma resposta a cada questão.

Todos consideram a aprendizagem por mediação e interação, numa abordagem humanista, do professor facilitador da aprendizagem (MIZUKAMI, 1986), com mudanças de comportamento do aluno. Referem-se ainda ao processo contínuo de aquisição de novos conhecimentos e habilidades e aperfeiçoamento de competências, numa abordagem comportamentalista.

Predomina o ensino como “facilitação, acompanhamento e verificação do processo de aprendizado”, numa abordagem humanista, pela assistência do professor (MIZUKAMI, 1986) e para 33% é “compartilhamento de conhecimentos, experiências e valores”, por relacionamento interpessoal; 55% consideram como “sistematização, transmissão de forma integrada do conhecimento com o objetivo de educar”, numa abordagem tradicional.

Predominam (87%) estratégias de ensino da abordagem comportamentalista, em grupo e individual e métodos e materiais variados, seguido (66%) por processos pedagógicos diferenciados, com alunos refletindo e aplicando as teorias; 55% discutem temas com alunos, numa abordagem cognitivista, do trabalho em grupo e discussão em comum (MIZUKAMI, 1986).

Como função social da universidade, 66% consideram numa abordagem tradicional, espaço de educação e comportamentalista, com função de atender objetivos sociais (MIZUKAMI, 1986); 55% consideram a “formação de cidadãos críticos” e divulgação e ampliação dos conhecimentos, mesclando a abordagem sociocultural e humanista; 33% consideram a “disseminação de conhecimentos de várias áreas e formar pessoas”, numa abordagem tradicional.

Ressaltam diversificação de estratégias e instrumentos avaliativos na Educação Superior, verificando apropriação do conhecimento e/ou habilidades pelo aluno; o processo para mensuração da aprendizagem e checagem dos instrumentos de ensino, numa abordagem comportamentalista (MIZUKAMI, 1986).

Conclusão

A maioria dos professores do curso demonstram práticas da abordagem humanista no processo ensino e aprendizagem, mesclada com abordagem comportamentalista nas estratégias de ensino e avaliação. A visão sobre a função social da universidade denota características das abordagens tradicional e comportamentalista.

Observa-se professores de um mesmo curso com práticas de abordagens pedagógicas diferenciadas entre sujeitos e um mesmo sujeito com uma prática mesclada, pois dependendo da categoria de análise e da situação vivenciada, tem-se uma postura, resultado de visões diferenciadas de mundo, vivências no processo educacional e/ou condição psicológica de cada um.

A proposta mais adequada depende da conscientização de cada sujeito sobre qual abordagem está implícita na sua prática e não da adoção de uma definida como a mais correta, que depende de contextualização.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1995. 225 p.

MASETTO, Marcos Tarciso. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus Editorial. 2012.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão / Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESU, 2006. 100 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. 119 p. (Temas básicos de educação e ensino).

Fonte Financiadora

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE

69

Oral

Educação ambiental para a sustentabilidade

69 - COMPOSTEIRA PORTÁTIL DE RESÍDUOS ORGÂNICOS COMO INSTRUMENTO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

ROSSA, Ü. B., CAETANO, C. M., WESTPHALEN, D. J.

uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br, cmcaetano@gmail.com, daniellejanaina76@gmail.com

Palavras-chave: Intervenção Escolar; Composteira; Composto; Orgânico; Ecológico

Introdução

A compostagem é um processo biológico de reciclagem de matéria orgânica contida em restos de origem animal ou vegetal formando um composto orgânico, que pode ser aplicado no solo para melhorar suas características físicas, químicas e biológicas. O composto caracteriza-se como útil nos sistemas de produção agrícola, sejam eles de jardinagem, fruticultura, hortas escolares ou caseiras. Pensando na formação de cidadãos mais conscientes com as questões ambientais e a adequada destinação final de resíduos orgânicos domiciliares e escolares, propõe-se a construção e utilização de composteiras portáteis didáticas que pode ser utilizada como instrumento para a educação ambiental e sustentabilidade, bem como promover a difusão, pelos alunos, da importância da reciclagem dos resíduos orgânicos nos domicílios e escolas.

Metodologia

A metodologia usada baseia-se nos métodos progressistas de ensino, que utiliza além da aula expositiva, uma oficina onde todos participantes poderão produzir a sua própria composteira domiciliar através de um roteiro de trabalho pré-estabelecido que expõe claramente os objetivos específicos a serem atingidos, conforme descrito em Rossa et al (2016). Esse método preocupa-se com a formação de indivíduos sociais ativos, conscientes de seus papéis na sociedade e responsáveis pela preservação do meio ambiente. Nessa perspectiva, será usado como material didático auxiliar um manual técnico de construção de composteiras produzido com recursos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e coordenado pelo Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas do Instituto Federal Catarinense Campus de Araquari. Oficinas piloto já foram realizadas nas dependências do Instituto e verificou-se que em 4 horas aula, com turmas de até 15 alunos os objetivos são atingidos com sucesso. A importância desse conteúdo para professores e escolas é que pode ser possível envolver diferentes disciplinas e professores, pois relaciona as temáticas de meio ambiente, produção vegetal, horticultura, engenharia agrícola, manejo integrado de pragas, ciências, química, biologia e geografia, além de possibilitar a integração entre as distintas áreas do conhecimento, objetivando a construção de saberes e competências de forma mais ampla e funcional. Também contribuir na elaboração de soluções tecnológicas viáveis e de fácil construção relacionadas as ciências agrárias e ensino agrícola.

Resultados e Discussão

Alguns experimentos já foram realizados comprovando a eficiência do composto orgânico produzido pelas composteiras para a nutrição e o bom desenvolvimento de plantas. Um deles fez parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no ano de 2014 e utilizou uma área de terra degradada da Escola Municipal Waldemar da Costa no

município de São Francisco do Sul em Santa Catarina. No espaço destinado ao experimento foi montado uma estrutura de espaldeira para implantação de um Maracujazal. O projeto contemplava 36 mudas de maracujá amarelo, sendo que 12 dessas mudas foram plantadas em volta de 4 composteiras que eram alimentadas diariamente com os resíduos obtidos na cozinha escolar com a produção das refeições para os alunos e funcionários. O resultado alcançado superou a expectativa para aquela área de terra arenosa oriunda de aterros e entulhos, pois as plantas que estavam em torno das composteiras, com suas raízes sendo alimentadas pelo composto e pelo chorume que infiltrava nas covas, tiveram um desenvolvimento superior aproximado de 40% em relação as outras mudas de controle, haja visto que as folhas eram mais largas, mais verdes, os ramos mais fortes e os frutos maiores e mais saudáveis. Outro ponto importante para a implementação de uma composteira domiciliar é a redução do volume de lixo produzido pelas famílias e que teria como destino os aterros sanitários do sistema de recolhimento do lixo urbano. Se a família que adotar esse modelo de separar seu lixo orgânico, também separar o lixo reciclável para coleta alternativa, só mandará para os aterros aquilo que não pode ser reciclado nem aproveitado para a produção de composto e isso representa uma redução de mais de 70% na quantidade de lixo que iria para os aterros em cada domicílio. Nesse contexto de educação e preparação para o futuro, é que o ensino da produção de compostagens irá ampliar o alcance dos seus preceitos adotando a produção de composteiras portáteis feitas totalmente com materiais recicláveis, como baldes velhos e garrafas pet's. Por essa razão que o ambiente escolar é o alvo para a disseminação dessa ideia, pois é um dos meios pelos quais pode-se influenciar positivamente a conscientização de crianças e jovens para as questões ambientais e de sustentabilidade, bem como, ser uma nova forma de abordar a agricultura, onde a natureza, o homem e todas as suas relações, são entendidos de forma integrada, convidando toda as comunidades a tomarem novas posturas e adquirirem novos valores e ainda para que, no futuro, o Planeta Terra possa desfrutar de adultos mais responsáveis e preocupados com a própria sobrevivência do globo.

Conclusão

Cada pessoa carrega consigo conhecimentos fundamentais sobre a realidade. Seus diferentes pontos de vista, ideias, perguntas e respostas, ajudam-nas a compreender melhor a complexidade da vida. Quanto mais informações são disponibilizadas sobre os sistemas sustentáveis, através do relato de agricultores, exposições de professores, oficinas técnicas, etc... mais as pessoas serão capazes de, em conjunto, resolver problemas e desenhar sistemas mais ecológicos. As comunidades tradicionais sempre viveram se relacionando com a natureza e acumularam um saber valioso sobre os ciclos naturais, o desenvolvimento das plantas e dos animais e a relação entre os elementos que compõem a nossa paisagem. Um tanto disso foi perdido e esse projeto busca resgatar parte desse conhecimento para contribuir na formação de cidadãos mais conscientes e participativos nas questões ambientais.

Referências Bibliográficas

ROSSA, Ü. B.; CAETANO, C. M.; CALOCCI, P. C.; WESTPHALEN, D. J. Composteira portátil: manual técnico com passo a passo para construção e indicação de aplicações didáticas interdisciplinares. IFC, Araquari. 22p.

Fonte Financiadora

Esse trabalho contou com financiamento da CAPES através do PIBID.

94

Painel

Educação ambiental para a sustentabilidade

94 - PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO COM O TEMA GERADOR SOLOS, PARA PROMOÇÃO DE CORRELAÇÕES DE CONTEÚDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

RIBEIRO, T., ROSSA, Ü. B., CALOCCI, P. C.

talita.florestal@gmail.com, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br, paolacalocci@yahoo.com.br

Palavras-chave: Bioconstrução; Educação Ambiental; Sustentabilidade; Intervenções Pedagógicas

Introdução

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência sobre a produção de material didático na Escola Básica Municipal Waldemar da Costa, de São Francisco do Sul – SC, na Oficina de Educação Ambiental. Intitulado “Meu Livro de Solos”, o material foi confeccionado artesanalmente pelos alunos do Ensino Fundamental II, e foi possível graças à parceria entre a Escola e o Instituto Federal Catarinense - Campus Araquari através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Tal instrumento pedagógico concebido através de uma abordagem construtivista pretende contribuir com o processo de ensino aprendizagem, possibilitando que registrem e organizem suas impressões, experiências, conhecimentos e competências desenvolvidas durante o estudo do tema solo.

Metodologia

Para a produção do material didático “Meu Livro de Solos”, optou-se por uma abordagem pedagógica social construtivista, onde o aluno interage com os materiais e modifica-os, construindo assim o seu conhecimento. Considerado material didático consumível, o aluno tem total liberdade no registro de seu livro, que contém colagens, testes simples para classificação de solos, produtos artesanais a partir da matéria prima (palheta de cores com tinta de terra), entre outros elementos. Durante o período preparatório foram realizados experimentos com as técnicas para avaliação quanto à possibilidade de construir o parque recreativo para uso das crianças. As técnicas empregadas no experimento, e pensadas para a estrutura do parque são Hiperadobe e Cob. A primeira consiste em encher sacos de polietileno com terra para fazer a construção de paredes e demais estruturas. A segunda faz uso de terra, palha e água para obter uma massa que pode ser moldada de acordo com a necessidade de uso. Foram realizados registros fotográficos de todas as atividades para marcar as etapas de toda a obra, bem como avaliação do início do trabalho, seu desenvolvimento, e o respectivo resultado final. Como material didático para as oficinas, foram confeccionados mostruários em chapas de madeira sobre cada técnica, sempre com o auxílio dos alunos, que participam ativamente de todas as etapas do processo de construção.

Resultados e Discussão

A educação ambiental deve contemplar tanto o conhecimento científico com os aspectos subjetivos da vida, que incluem as representações sociais. Porém, a questão ambiental impõe à sociedade a busca de novas formas de pensar e agir para suprir as necessidades humanas e, ao mesmo tempo, garantir a sustentabilidade ecológica. Participaram das oficinas os alunos matriculados no Programa Mais Educação na Escola Básica Municipal Waldemar da Costa, com idades entre 8 e 12 anos. Orientados pela monitora da disciplina e a bolsista do PIBID, os próprios estudantes realizam os trabalhos e fazem as

construções. Os mostruários de Hiperadobe e Cob configuram parte importante para a divulgação das atividades desenvolvidas nas oficinas, uma vez que o objeto de observação se torna palpável e pode ser transportado. Estes resultados foram apresentados durante workshop do Pibid realizado em julho de 2014, bem como a apresentação dos mostruários e os próximos passos do projeto, que consiste na construção do parque recreativo. As oficinas, com a participação do PIBID, são ministradas semanalmente, onde os participantes aprendem na prática e empregam as técnicas para assimilar o conhecimento, além de transformar o pátio da escola. A Educação Ambiental não deve coexistir em transmissão de verdades, informações, demonstrações e modelos, mas, sim, em processos de ação- reflexão que levem o aluno a aprender por si só, a conquistar essas verdades e assim, desenvolver novas estratégias de compreensão da realidade. Durante o trabalho, os alunos puderam empregar técnicas de identificação dos tipos de solo realizando coletas e anexando suas amostras em cada livro, que foi também composto com gravuras, desenhos e colagens, explicitando associações com a origem, a formação e diferentes utilizações dos solos. Como parte do trabalho, foi produzida tinta de terra, destacando sua plasticidade de tons e aplicações no corpo do livro. Tal composição permitiu a valorização do conhecimento particular de cada educando, que imprimiu em seu próprio material o conteúdo assimilando e seu modo de fazer particular, reconhecendo-se no material. Esta alternativa consiste não só ensinar novos conceitos aos participantes da Oficina, mas também proporcionar que sua realidade seja explicitada na troca de experiência entre educador e educando, relacionando outros conhecimentos aluno já possui sobre assunto. O trabalho possibilitou um processo cíclico entrelaçando teoria e prática de forma simples e como processos interligados, objetivando a construção de um saber integral sobre o tema. Com uma ampla abrangência de aprendizagens, o material didático mostrou-se uma estratégia criativa para o planejamento didático, podendo ser utilizada com os mais diversos temas, Com uma abordagem inovadora mostrou-se eficaz como forma de avaliação de conteúdos, já que é feita de forma qualitativa e não somente em resultados quantitativos, como ocorre nas provas escritas geralmente aplicadas. “Meu Livro de Solos” é o resultado de uma ideia simples, mas que gerou frutos valiosos tanto na apropriação de conhecimento pelos estudantes, como na busca de estratégias de avaliação de conteúdos curriculares para além do limitado método de arguição geralmente utilizado.

Conclusão

Empregar a Bioconstrução para o ensino de Educação Ambiental tem se mostrado eficaz e oportuno na Escola Waldemar da Costa, uma vez que os alunos demonstram franco interesse com relação às aulas e tem envolvimento direto nas oficinas. Envolver o aluno na construção de seu próprio material didático foi também de grande contribuição para a autonomia desses estudantes, refletindo de maneira significativa no incremento de saberes tanto curriculares quanto relacionados a habilidades e atitudes específicas, proporcionando uma aprendizagem aprofundada em relação ao conteúdo abordado, contribuindo para a valorização de conhecimentos prévios, a ótica no estudante em relação ao tema e, sobretudo, a cooperação e participação de todos na construção do saber individual.

Fonte Financiadora

Esse trabalho contou com financiamento da CAPES através do PIBID.

95

Painel

Educação ambiental para a sustentabilidade

95 - SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL PARA O ENSINO DE BOTÂNICA NO PARQUE ECOLÓGICO MUNICIPAL DE SÃO FRANCISCO DO SUL/SC

RIBEIRO, T., ROSSA, Ü. B., CALOCCI, P. C.

talita.florestal@gmail.com, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br, paolacalocci@yahoo.com.br

Palavras-chave: Sensibilização Ambiental; Parque Ecológico; Botânica; Ensino Fundamental

Introdução

O despertar da sensibilidade ambiental em crianças na fase escolar exige ações que propiciem seu contato com o meio natural, a fim de explorarem através dos sentidos os fenômenos que ocorrem nos espaços ainda não antropizados. Tais estudos ligados às questões ecológicas e à percepção do ambiente devem ser desenvolvidos em locais onde se possam absorver o máximo de informações através dos órgãos sensoriais quando estimulados. Ao observar o panorama referente à Educação Ambiental no currículo escolar efetivo, percebe-se a carência do contato direto do aluno com a paisagem do entorno. Fazer uso de espaços não formais de ensino, como Unidades de Conservação, é uma alternativa para envolver os estudantes em uma esfera propícia às sensações e observações do ambiente ao redor.

Metodologia

O município de São Francisco do Sul/SC abriga em seu território o Parque Ecológico Municipal Celso Amorim Salazar Pessoa localizado no Centro Histórico, apresenta vegetação preservada e refúgio para a vida silvestre no meio urbano. Tal espaço foi utilizado como instrumento para promover atividades que integram o projeto “O Parque Ecológico Municipal como ferramenta de estudo dendrológico no Ensino Fundamental II”, que pretende identificar as espécies de árvores nativas presentes, assim como a produção material didático intitulado “Livro de Folhas”, um portfólio do trabalho realizado. Em toda ação de Educação Ambiental devem ser identificadas as concepções dos sujeitos a serem abordados. Considerando- se o objeto de estudo, a metodologia utilizada apoiou- se principalmente na pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações e crenças, valores e atitudes que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzido à operacionalização de variáveis. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários e observação dos participantes. Com intuito de guiar as impressões e percepções dos alunos foi aplicado um questionário a fim de registrar as diferentes sensações produzidas pela estimulação do local. São diversas formas de avançar no conhecimento de um fenômeno: pela sua descrição, pela busca do nexo casual entre seus condicionantes, pela análise de contexto, pela distinção entre forma manifesta e essência, pela indicação das funções de seus componentes, pela visão de sua estrutura, pela comparação de estados alterados de sua essência, dentre outras.

Resultados e Discussão

O questionário é o principal instrumento para o levantamento de dados. O questionário respondido pelos alunos continha vinte e cinco perguntas fechadas e abertas, sendo dez remetidas aos sentidos e cinco sobre botânica. Em relação aos sons, foram identificadas interferências antrópicas externas ao meio natural, como o som de veículos, por exemplo,

porém quando silenciados remetiam à tranquilidade e a sonolência sentidas pelos alunos no lugar. Pertinente à observação visual todos os respondentes declararam a predominância das tonalidades em verde, declarando notar vários extratos arbóreos na floresta. Ao tocarem as folhas, as palavras lisa e brilhante foram as mais assinaladas, entretanto ao tocarem o solo a maioria descreveu-o como sujo e gelado, alegando agonia em fazê-lo. Já nas questões sobre botânica, a maioria dos alunos definiu corretamente fotossíntese, e demonstrando conhecer bem as partes de uma folha (limbo, pecíolo, bainha e estípulas). Todavia, a minoria assumiu conhecer sobre a função das folhas no organismo vegetal. Em relação ao bioma presente no Parque, o conhecimento teórico permitiu a correta identificação pela maioria dos alunos, que declararam a vegetação do Parque Ecológico pertencer ao bioma Mata Atlântica, mas foi notado pouco conhecimento quando referida a definição e a função de uma Unidade de Conservação. Os aprendizados experienciais através de vivências na Natureza se constituem de relacionamentos de verdadeira imersão, nos quais observamos respostas sensoriais e afetivas mais intensas. Tais atividades servem como instrumento de interferência e modificação dos níveis perceptivos e interpretativos sobre a paisagem, levando à evolução de um grau mais profundo de consciência sobre as realidades ambientais, ao provocarem um processo de estimulação da acuidade perceptiva, mediante visitas às áreas agregarem experiências diretas e visualização de imagens. As concepções da natureza são produtos da cultura humana interagindo com o ambiente, tendo a paisagem como ambiente de aprendizagem direcionada e incidental, através de experiências ambientais imediatas, além de estimularem uma acuidade perceptiva e interpretativa, estas atividades permitem o encadeamento de novas experiências ambientais exploratórias. As Unidades de Conservação são capazes de proporcionar aos seus visitantes, quando permitida, a satisfação de uma relação parcimoniosa, além de poder atuar não somente na preservação dos recursos naturais, mas também, como locais de aprendizagem e sensibilização da comunidade acerca da problemática ambiental. De maneira geral, os resultados revelaram que apesar dos alunos frequentarem as mesmas aulas e terem disponíveis os mesmos conteúdos acerca da botânica, suas percepções são diferenciadas, influenciando diretamente na assimilação dos conceitos abordados.

Conclusão

Quando estimulados à percepção ambiental há uma significância para a aprendizagem, facilitando a compreensão a partir de um conhecimento empírico, concluindo-se sobre a eficácia desse método como estratégia de ensino na escola. De maneira geral, os resultados revelaram que apesar dos alunos frequentarem as mesmas aulas e terem disponíveis os mesmos conteúdos acerca da botânica, suas percepções são diferenciadas, influenciando diretamente na assimilação dos conceitos abordados. Fica evidente a importância de sensibilizar os humanos para que ajam de modo responsável e com consciência, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro; para que saibam exigir e respeitar os direitos próprios e os de toda comunidade tanto local como internacional e se modifiquem tanto interiormente, como pessoa, quanto nas suas relações com o ambiente.

Fonte Financiadora

Esse trabalho contou com financiamento da CAPES através do PIBID.

97

Oral

Educação ambiental para a sustentabilidade

97 - BIODECOMPOSITOR DE BAIXO CUSTO COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO SÓCIOAMBIENTAL ASSOCIADO AO ENSINO AGROTÉCNICO

PROENÇA, F. M. N., ROSSA, Ü. B.

flavianunes28@hotmail.com, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br

Palavras-chave: Sustentabilidade; Biodecompositor; Compostagem; Reaproveitamento de Resíduos

Introdução

Diante da necessidade de fortalecer a cultura sócio-ambiental, e da sustentabilidade, nos processos de ensino-aprendizagem relacionados a formação agrotécnica, o biodecompositor caseiro pode representar um instrumento didático para o ensino agrícola, uma vez que ele pode servir de porta de entrada para novos estudos e pesquisas sobre os processos de compostagem da matéria orgânica e sistemas de biodigestores.Surge como um instrumental para domínio do conhecimento técnico científico dos Licenciados em Ciências Agrícolas e como instrumental didático de ensino para o curso Técnico Agrícola, e extrapola para possibilidade socioeducativo em termos de mudança de cultura sócio-ambiental sustentável, no espaço escolar do campus IFC – Araquari e nas instituições em que desempenharão seu papel de docentes.

Metodologia

A ideia geral é dar destino adequado aos restos de alimentos que são desperdiçados diariamente no refeitório do Campus Araquari, tendo como instrumento o biodecompositor caseiro construído com galões plásticos de 200 litros. Através deste trabalho os alunos dos cursos técnico em agropecuária, e licenciatura em ciências agrícolas, poderão estar observando de forma pratica os assuntos abordados em sala de aula, complementando o processo ensino aprendizagem como um todo. Para confecção do biocompositor, foram utilizados 2 galões plásticos de 200 l, 1m de cano de pvc de 40 mm e 20cm de cano de pvc de 200 mm, 1 Flanges de 40 mm, 1 joelhos de 40 mm, 1 flange de pvc de 25 mm, 1 registro de pvc de 25mm, parafusos com porcas, borracha de silicone e ferramentas. O processo de confecção como um todo, é apresentado através de imagens, ilustrações e material didático descritivo, sendo de fácil compreensão. No mês de agosto de 2015 foi instalado o biodecompositor nas dependências do laboratório de Engenharia Agrícola do IFC Campus Araquari, foi colocado 50 litros de restos de alimentos (arroz, feijão, carne e vegetais), oriundos do refeitório da Instituição, 100l de folhas secas, 20 litros de esterco cru de bovino e finalmente fechado e vedado com silicone.A cada 15 dias foi realizado a coleta do chorume e acrescentado material seco(restos de folhas e roçadas), para ajudar na decomposição.

Resultados e Discussão

Projetos semelhantes a este, já são desenvolvidos por Instituições em diferentes Estados. No Município de Araquari, foi implantado através dos Extensionistas da Epagri no ano de 2012 nas Escolas Municipais, por se tratar de um instrumento de baixo custo e de fácil implantação com ótimos resultados. O Instituto Federal de Araquari poderá contar com alguns desses bio decompositores, para dar o destino adequado aos restos de alimentos, possibilitando o uso do composto solido e do chorume (substancias altamente nutritiva oriunda dos líquidos liberados pelos restos de plantas no momento da decomposição)

sendo aproveitado na fertilização do solo tanto pela incorporação dos resíduos ou pelo uso do chorume em processos de fertirrigação nas Unidades Didáticas do Campus como, fruticultura, viveiro de mudas, na horta , assim como a parte solida que poderá ser utilizado como adubação de cobertura nas áreas agricultáveis do Câmpus.Os alunos poderão construir outros bio decompositores através do protótipo que está disponível nas dependências do Laboratório de Engenharia Agrícola no Campus Araquari, para que os futuros Licenciados em Ciências Agrícolas e Técnicos em Agropecuária possam estar disseminando esse material aos Agricultores da região afim de compostar os resíduos de forma correta obtendo adubo disponível na propriedade Espera-se com este trabalho, gerar discussão entre os alunos sobre modelos de biodigestores e maneiras de realizar a compostagem e estabilização da matéria orgânica e sua utilização. Mais que isso, nos leva a desenvolver um pensamento crítico sobre o estudo dos processos de biodecomposição e compostagem e sua importância na formação dos profissionais agrícolas, sua utilização no meio rural desenvolvendo atividades que visam melhorar as condições de vida do agricultor, e para o desenvolvimento de habilidades pelo processo de observação, coleta de dados e levantamento de resultados e posterior discussão em sala de aula. Na oportunidade esse projeto foi apresentado na semana das Licenciaturas do IFC-Campus Araquari em forma de oficina, onde os participantes eram os Alunos do Curso Técnico em Agropecuária e os Oficineiros do Curso Superior em Licenciatura em Ciências Agrícolas, o qual oportunizou a troca de experiencia e a atuação do Licenciado, o biodecompositor se tornou o instrumento de ensino aprendizagem. Além de permitir ao licenciando a apropriação de conhecimentos técnicos e práticos. Destacamos ainda que a possibilidade de uma tecnologia limpa de produção que permite reduzir o custo além de diminuir o uso de insumos agroquímicos que encarecem a produção e causam sérios riscos a saúde do ser humano.

Conclusão

O projeto está em implementação, na fase experimental, indicando até o presente uma ótima decomposição produz entorno de 3 L semanais de chorume, não teve mau cheiro e já pode ser retido o material solido para ser utilizado na adubação de cobertura ou na fertilidade do solo tanto pela incorporação dos resíduos ou nas Unidades Didáticas de Ensino do Campus como, na fruticultura, viveiro de mudas, na horta. Os alunos poderão construir, estudar e desenvolver outros biodecompositores através do protótipo que está disponibilizado no Laboratório de Engenharia Agrícola, disseminando esse material aos Agricultores da região afim de compostar os resíduos de forma correta e ter adubo disponível na propriedade.

Referências Bibliográficas

PROENÇA, F.M.N.; ROSSA, Ü.B.;. Biodecompositor Caseiro: banner técnico com passo a passo para construção e indicação de aplicações didáticas interdisciplinares. IFC, Araquari.

Fonte Financiadora

Esse trabalho contou com financiamento da CAPES através do PIBID.

126

Oral

Educação ambiental para a sustentabilidade

126 - PROTÓTIPO DE CARNEIRO HIDRÁULICO: ELEMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA

TONI, S., ROSSA, Ü. B., VIEIRA, R. S., KONKEL, A. L. H., KONKEL, R.

sofiatoni6@gmail.com , uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br, roselaine.sonego@ifc-araquari.edu.br, adrianeholot@gmail.com, renatokonkel@gmail.com

Palavras-chave: Ensino Agrícola; Processo Ensino-Aprendizagem; Educação Rural

Introdução

Para uma propriedade rural funcione corretamente os componentes nela inseridos precisam estar de acordo com a instalação. No sistema de produção um dos equipamentos necessários são aqueles que elevam a água até a propriedade e distribuem. O carneiro hidráulico entra como uma ferramenta que pode elevar essa água até a propriedade e fazer distribuição, de forma eficiente com o baixo custo de implantação e baixa manutenção e não necessitando de energia elétrica para a sua funcionalidade o que torna viável para propriedades afastadas. O trabalho teve por objetivo, descrever um relato de experiência que teve por sua vez procurou verificar o aprendizado dos alunos dos primeiros anos do técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, através de auto avaliação da oficina sobre o Carneiro Hidráulico.

Metodologia

Buscou se como referenciais teóricos com os autores como: Neto (1969), Nogueira e Dickman (2009), Silva (2007), Rojas (2002), Abate e Botrel (2002) e Ortiz e Brenelli (2012) e por se tratar de um estudo qualitativo e de elaboração de elementos didáticos para a área agrícola, foram construídos esquemas de funcionamento em proporção de cartolinas do carneiro hidráulico e também um protótipo utilizando os seguintes materiais: conexões simples como niples, Ts e um conector de mangueira e os mais sofisticados que é a válvula de retenção e a válvula de impulso. Para que ocorra o funcionamento do carneiro hidráulico acontece nele um princípio físico que deve ser compreendido pelos estudantes do curso técnico agrícola e ou por agricultores que venham utilizar o carneiro hidráulico. Após a confecção do prototipo para o uso na oficina em sala de aula da instituição do IFC-Câmpus Araquari o Programa de Iniciação a Docência-PIBID proporcionou aos licenciados participantes do referido programa que ministrassem oficinas para os alunos do Técnico em Agropecuária da instituição. Nossa oficina foi baseada no funcionamento e em como se pode utilizar o equipamento nas propriedades agrícolas, mostrando a importância e vantagens de utilizar o carneiro hidráulico, e a interdisciplinaridade do equipamento com as matérias ofertadas no curso. A construção do protótipo torna-se um instrumento didático e de fácil manejo a sala de aula, pois traz a nível concreto o que estava a nível conceitual.

Resultados e Discussão

A construção de um protótipo de um carneiro hidráulico possibilita apropriação dos conceitos teóricos porque trata de aprender fazendo, aprender em ação por meio de observação real dos conceitos físicos e agrotécnicos nele envolvidos, logo o aprendiz demonstra sua apropriação conceitual ao demonstrar o conhecimento e habilidades adquiridos durante a execução do protótipo, além de que a aprendizagem por meio de construção de protótipo também favorece o nível motivacional. A escola é um promotor de

conhecimento e motivação segundo Ortiz e Bartelli (2012), e essa motivação se dá através das interações sociais que acontecem na escola, seja com os outros alunos e professores, e essas interações acabam tendo relação direta com o aprendizado. Se essas relações afetivas vivenciadas forem positivas, os estudantes se sentirão mais confiantes e isso tem relação direta com a motivação de aprender e a motivação de querer montar um equipamento prático que eles mesmos vão poder mostrar aos produtores rurais e a outras pessoas onde vão trabalhar e será um conhecimento que vão levar junto, pois eles montaram o equipamento e com isso a chance de lembrarem é bem maior do que apenas um conteúdo que foi mostrado em sala de aula, segundo os alunos. Com isso, a avaliação sobre como foi ministrado a oficina se deu a partir de um questionário, para ver como eles tinham aprendido em relação do que tinha sido ministrado, que foi entregues aos alunos que assistiram a oficina, nesse questionário continha os seguintes itens: a) nível de aprendizado sobre o conteúdo ministrado; b) avaliação comparativa da aprendizagem em sala aula convencional com o modelo de oficina; c) avaliação dos conteúdos aprendidos no formato de oficina e das razões dessa aprendizagem. Posteriormente os resultados obtidos foram analisados, avaliados e apontaram: sobre seu nível de aprendizagem no geral sobre os conteúdos ministrados foi de 91,7%. Sobre o seu nível de aprendizagem na oficina em relação a sala de aula foi 72,2% e já a avaliação para a oficina a média das notas foi de 92,3%. Para os conteúdos aprendidos a média do resultado foi que 49% dos alunos apresentaram a prática como um fator para melhor aprendizagem o que facilita entender os conceitos teóricos e 29% dos alunos informaram que essa forma de ensino prende a atenção, é dinâmico e facilita a compreensão. Outro dado é que amplia a interação dos alunos com os conteúdos ministrados. Diante desses dados, observou-se que teorias educacionais que defendem um processo ensino-aprendizagem que usa procedimentos práticos e concretos na apropriação conceitual, ou que advogam a necessidade de uma aprendizagem significativa e colaborativa que valoriza os processos de interação são valorizadas pelos estudantes.

Conclusão

Com isso concluímos que segundo os resultados obtidos, os alunos tiveram um melhor aprendizado pela utilização do elemento de ensino aprendizagem carneiro hidráulico. Cerca de 80% se declaram que conseguiram aprender bem com a oficina e cerca de 20% não tiveram um posicionamento a respeito. Não somente os alunos tiveram um aprendizado, quem ministra a oficina e até os seus professores que acompanharam os licenciados também puderam aprender. Esta oficina foi de grande valia para os acadêmicos que estão inseridos no programa PIBID, pois mobilizou as competências professorais e o desejo de estar em sala de aula, junto aos estudantes.

Referências Bibliográficas

ABATE, C.; BOTREL, T. A. Carneiro hidráulico com tubulação de aço galvanizado e em PVC. (Online) Scientia Agricola. Piracicaba, v.59, n.1, p. 173-203, Jan./mar., 2002.

NETTO, J.M.A. Manual de aparelhos de bombeamento de água. In: ZAMBEL, A.R. USP/EESC, São Carlos, Cap 10, p. 183-200, 1969.

NOGUEIRA, A.L.F.S.; DICKMAN, A.G. Ensino de física a estudantes de agronomia: contextualização nas aulas práticas. XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física SNEF 2009- Vitória, ES, p. 7. 2009.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P.. Analise comparativa das representações de alunos e professores sobre as relações de ensino e aprendizagem. Pesquisa Educação Temática Digital (ETD). Campinas, v.14, n.1, p.363-385, jan. / jun. 2012.

ROJAS, R.N.Z. Modelagem, otimização e avaliação de um carneiro hidráulico. Tese

(Doutorado em agronomia) – Escola Superior de agricultura, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2002.

SILVA, A.O.; REIS, M. Elaboração de elementos didático de física integrados ao ensino técnico em agropecuária da EAFSC. II Congresso de Pesquisa e Inovação da rede Norte e Nordeste de Educação de João Pessoa-PB, 2007.

Fonte Financiadora

Este trabalho teve o apoio da CAPES através do PIBID.

128

Oral

Educação ambiental para a sustentabilidade

128 - FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DIDATICA DE INFILTRÔMETRO DE ANÉIS CONCÊNTRICOS PARA O ENSINO DA IRRIGAÇÃO E DRENAGEM

KONKEL, A. L. H., KONKEL, R., ROSSA, Ü. B., VIEIRA, R. S.

adrianeholot@gmail.com, renatokonkel@gmail.com, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br, roselaine.sonego@ifc-araquari.edu.br

Palavras-chave: Ensino Agrícola; Didática do Ensino Agrótécnico; Competências Técnicas; Irrigação e Drenagem

Introdução

A infiltração da água no solo é um processo dinâmico de penetração da água através da superfície do solo, o conhecimento da taxa de infiltração da água no solo é de fundamental importância para definir técnicas de conservação do solo, planejar e delinear sistemas de irrigação e drenagem evitando a perda hídrica por escoamento superficial, qual influência na produção vegetal, como estudar a retenção da água e aeração no solo (GONDIM et al., 2010). Desenvolver novos conhecimentos e habilidades sobre a temática para os egressos dos cursos níveis técnicos e superior das agrárias, desenvolvimento de tecnologias agrícolas juntamente com profissionais da área das ciências agrárias amenizam os efeitos nocivos causado pelas intempéries naturais que afetam a agricultura.

Metodologia

Para atender os referidos objetivos definiu-se incialmente como procedimento o levantamento bibliográfico, para que tivesse embasamento teórico e estudar a análise da infiltração de água no solo. Assim foi feito o levantamento de uma das metodologias através do equipamento denominado Infiltrômetro de Anéis Concêntricos. Para tanto, foi solicitado a metalúrgica do desenvolvimento do infiltrômetro de anéis concêntrico, sendo possivel a construção de um elemento didático para o ensino agrícola, um equipamento simples e de manejo fácil e prático, com baixo custo. A importância deste equipamento é oferecer material didático para professores e que pode ser possível envolver diferentes disciplinas e diversas áreas como, matemática, engenharia agrícola, meio ambiente, produção vegetal e geografia além de possibilitar a integração entre as distintas áreas do conhecimento, objetivando a construção de saberes e competências de forma mais ampla e funcional. Deste modo, foi possível desenvolver métodos de práticas e de ensino para alunos e interessados na área. Os conhecimentos produzidos puderam contribuir para que novas práticas e técnicas na elaboração de soluções tecnológicas viáveis e de fácil construção relacionadas às ciências agrárias e ensino agrícola, e que podem ser implantadas nas propriedades e locais de ensino, onde venha a beneficiar e ter menor custos com a produção agrícola, contribuindo para se ter uma produção sustentável e uma produtividade benéfica para todos.

Resultados e Discussão

A partir das análises previstas para campo com a utilização do infiltrômetro de anéis concêntricos, o qual requer um número razoável de repetições na execução, busca-se, averiguação da variação na taxa de infiltração, entre alguns pontos do terreno, a influência da cobertura vegetal no solo, impedindo o escoamento superficial e facilitando a

penetração da água, como tem maior capacidade de reter água o solo tem mais proteção, quando há falta de cobertura tem pouca absorção e geralmente ocorre erosão do solo, no qual é um grande problema ambiental , que afeta a capacidade de produção, levando a grandes prejuízos na agricultura, pela lixiviação de nutrientes no solo, como se verifica na avalição das perdas de fertilidade dos solos e o seu alto custo de recuperação. Observou-se em pesquisas bibliográficas a importância da definição da velocidade básica de água no solo, podendo evitar-se falhas no dimensionamento de estruturas inerentes a irrigação. Vários são os fatores do solo que interferem na intensidade da velocidade de infiltração básica, esses fatores estão associados às propriedades físicas do solo, da própria água, e do manejo adotado. Estrutura (RESENDE et al., 1997), tamanho e disposição do espaço poroso (BAVER et al., 1972), manejo do solo (DICKERSON, 1976; MACHADO, 1976), mineralogia (FERREIRA, 1988) e umidade inicial, para solos com argilas expansivas (ARAÚJO FILHO & RIBEIRO, 1996; JABRO, 1996), além da metodologia utilizada (BRITO et al., 1996), são alguns dos fatores apontados como responsáveis pelas variações nos valores da velocidade de infiltração básica dos solos. Uma das características que influenciam na infiltração é a textura do solo, pois ela é responsável pela capacidade de absorção da água, em solos de textura arenosa, a velocidade (VIB) pode ser favorecida pelas excelentes características de drenagem do solo, as quais, com alta permeabilidade à água, proporcionam o seu uso com grande amplitude de umidade, um solo com textura argilosa tem uma capacidade de absorção menor. Neste sentido, Bernardo et al. (2008) mencionam que os valores da VIB em função da textura do solo são de 25 a 250 mm h-1 para textura arenosa; 13 a 76 mm h-1 para textura franco-arenosa; 5 a 20 mm h-1 para franco-arenosa-argilosa, e 25 a 15 mm h- 1 para solo de textura franco-argilosa. Nas pesquisas se observa que a velocidade da infiltração no início e alta e com o tempo ela vai diminuindo gradativamente até estabilizar. É de suma importância o conhecimento sobre a infiltração da água como os prejuízos que pode trazer para a agricultura, pois não temos como evitar o excesso de chuva que ocorre como também a falta de chuva em algumas regiões e épocas. Assim, é importante desenvolver técnicas de prevenção e proteção do solo e da água, como podemos salientar a importância do ensino de técnicas agrícolas capazes de atribuírem competências profissionais sobre irrigação e drenagem TA, através de estratégias definidas a partir das competências profissionais.

Conclusão

Para ter um bom desempenho no exercício do licenciado em Ciências Agrícolas são necessários conhecimentos, técnicas e material disponível com objetivo de aplicação prática para o desenvolvimento das competências profissionais. Com isto as novas técnicas tendem a proporcionar ao licenciando uma melhor performance seus serviços, este material como um apoio, auxilia a ter mais precisão nos dimensionamentos dos projetos de irrigação. O uso de um equipamento ajuda no desenvolvimento da agricultura e evita perdas. Para testes à campo espera-se atender os objetivos propostos, em referencial a utilização do infiltrômetro de anéis concêntricos em atividades para o ensino da irrigação e drenagem, salientamos a importância do ensino de técnicas agrícolas por meio de práticas dirigidas, possibilitadoras do desenvolvimento que se requer do profissional das ciências agrícolas.

Referências Bibliográficas

GONDIM, T. M. S. et al, Infiltração e Velocidade de Infiltração de Água Pelo Método do Infiltrômetro de Anel em Solo Areno-Argiloso. Revista Brasileira de Gestão Ambiental, Pombal, Paraiba, v.4, n.1, p. 64-73 janeiro/dezembro de 2010.

NUNES, J. A. S. et al, Velocidade de Infiltração pelo Método do Infiltrômetro de Anéis Concêntricos em Latossolo Vermelho de Cerrado. Enciclopédia Biosfera, Centro Científico

Conhecer, Goiânia, v.8, n.15; pag. 1685 – 1692, 2012.

SALES, L. E. O. et al, Estimativa da Velocidade de Infiltração Básica do Solo, Pesquisa agropecuária brasileira, Brasília, v.34, n.11, p.2091-2095, nov. 1999

Fonte Financiadora

Esse trabalho contou com financiamento da CAPES através do PIBID.

177

Painel

Educação ambiental para a sustentabilidade

177 - RESGATE DE CONCEPÇÕES PARA EDUCAÇÃO ALIMENTAR EM ESCOLA, ATRAVES DO CULTIVO DE PLANTAS ALIMENTÍCIAS NÃO CONVENCIONAIS (PANC) NO PATIO ESCOLAR

UBER, F. O., CALOCCI, P. C., ROSSA, Ü. B.

fabiodorizziuber@hotmail.com, paolacalocci@yahoo.com.br , uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br

Palavras-chave: Educação Alimentar; PANC; Ora Pro Nobis; Cozinha Experimental

Introdução

As plantas alimentícias não convencionais (PANC), são espécies de grande importância alimentícia e nutracêutica, contudo não reconhecidas pela população em geral e como componentes da dieta alimentar de adultos e crianças. Atualmente a alimentação apresenta-se homogênea, monótona e globalizada, refletindo em baixa diversificação de fontes de nutrientes. A abordagem desta temática, associado a questões de educação alimentar e educação ambiental é possível e requer o desenvolvimento de experiências que envolvam toda a comunidade escolar. O patio da escola pode ser o grande laboratório para o cultivo das PANC, e configura-se como oportunidade de trabalhar temas transversais como a educação ambiental. Este trabalho expõe experiências vivenciadas em intervenção do PIBID no patio da escola de ensino fundamental, suas concepções e resultados preliminares.

Metodologia

Inicialmente foi aplicada uma aula expositiva para os alunos do Ensino Fundamental II, explanando conceitos relativos à segurança alimentar, aspectos nutricionais e o histórico do consumo. Posterior a isso, foi promovida uma aula prática de identificação de algumas espécies consideradas comuns na região, enfatizando suas características, usos culinários e partes utilizadas nas receitas. Para o desenvolvimento mais aprofundado dos estudos agrícolas e para a realização da cozinha experimental foi selecionada a espécie Ora pro nóbis (*Periskia aculeata*) que se destaca dentre as PANC devido ao seu alto valor proteico, e considerada a “carne dos pobres”. Foram abordadas suas características botânicas, de cultivo e formas de propagação. Aliando a teoria à prática os alunos realizaram a produção das mudas de Ora pro nóbis no viveiro da escola, que permaneceram enraizando por cerca de trinta dias até serem transplantadas para um local apropriado no pátio. Desta forma os alunos puderam reconhecer os detalhes de suas folhas mucilaginosas, assim como a presença dos espinhos nos caules. Após tais práticas de cultivo, foi realizada uma oficina de cozinha experimental, onde foi elaborada um receita de pão verde com as folhas do Ora pro nóbis, permitindo aprendizagem e a degustação deste alimento funcional e altamente nutritivo.

Resultados e Discussão

As oficinas foram administradas visualmente através da utilização de Slide e aulas práticas que contou com figuras ilustrativas e conceitos simples para o auxílio de entendimento dos alunos. A apresentação teórica sobre conhecimento das Panc e do Ora pro nóbis (*Periskia aculeata*) iniciando assim uma nova concepção de alimentação. Posteriormente serão esclarecidas as dúvidas abordadas, propiciando a análise e discussão, onde todos poderão apresentar seu entendimento quanto ao tema proposto.

Inicialmente será explicada aonde poderão ser encontradas essas plantas e a utilização na alimentação. Muitas plantas são dominadas daninhas ou inços, por que ocorrem entre plantas cultivas ou em locais que não devem ocorrem. Mas muitas vezes essas espécies, são arrancadas, pisoteadas e utilizam herbicidas, são espécies de grande importância alimentícia. Segundo o Botânico Eduardo Raraport, da Universidade de Bariloche. Várias plantas que são consideradas saladas, atualmente, também eram plantas que cresciam como inços tendo sido selecionadas e utilizadas como sustento desde a origem da humanidade. Plantas Alimentícias não Convencionais, ou PANC são aquelas que uma ou mais partes, que podem ser utilizadas diariamente na alimentação humana tais como: raízes tuberosas, tubérculos, bulbos, rizomas, cormos, talos, folhas, brotos, frutos e sementes. PANC, nada mais é que, plantas que possuem uma ou mais categorias acima citadas que não sejam comum, ou do dia a dia da grande maioria da população de uma região. Assim foi promovido uma aula prática de identificação de algumas espécies consideradas comuns na região, enfatizando suas características, usos culinários e partes utilizadas nas receitas. Para o desenvolvimento mais aprofundado dos estudos agrícolas e para a realização da cozinha experimental o Ora pro nóbis (*Periskia aculeata*) que se destaca dentre as PANC devido ao seu alto valor proteico, e considerada a “carne dos pobres”. Foram abordadas suas características botânicas, de cultivo e formas de propagação. Aliando a teoria à prática os alunos realizaram a produção das mudas de Ora pro nóbis no viveiro da escola, que permaneceram enraizando por cerca de trinta dias até serem transplantadas para um local apropriado no pátio.Foi elaborado um Folder sobre o Ora pro nóbis contendo uma breve introdução do que é e para que serve o ora pro nóbis, e com uma receita de pão de ora pro nóbis. Além do mais, foram desenvolvido uma atividade de cozinha experimental onde foi utillizado o Ora Pro Nobis para a fabricação de um Pão Nutritivo, e logo após o foi oferecido o Pão aos alunos. Os resultados mostraram que houve grande aprovação por parte dos alunos que gostaram bastante do sabor e da consistência do pão. Da mesma forma, foi possível perceber grande participação e interesse dos estudantes nas atividades, que se desenvolveram do início ao fim do ciclo, desde a propagação da planta até a produção e consumo do alimento, possibilitando aquisição de novos conhecimentos além de hábitos alimentares diferenciados.

Conclusão

Foi possível concluir que o projeto produziu excelentes resultados, contribuindo de forma integral e significativa para a reeducação alimentar dos estudantes. Tendo como perspectiva a promoção de hábitos saudáveis e a busca de alternativas para o enriquecimento da dieta de forma econômica, a escola apresenta-se como um espaço apropriado para a introdução e desenvolvimento deste projeto. Conclui-se portanto, que tal espécie pode ser introduzida no cardápio da merenda escolar, produzindo um incremento nutricional para a saúde dos alunos a partir de um alimento cultivado no pátio escolar, permitindo que sejam reproduzidos também pelas famílias disseminando tais práticas além de proporcionar uma alimentação saudável à familiar.

Referências Bibliográficas

KINUPP, F.V. Plantas alimentícias não convencionais (Pancs), uma riqueza negligenciada. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. Anais da 61° Reunião Anual das BPC. pg.100-110. Manaus, jul.2009.

LORENZI, H.; KINUPP, V.F. Plantas alimentícias não convencionais (PANC) no Brasil. 1º ed. São Paulo: Plantarum: 2014.

SILVA JR, A.A. Ora-pro-nóbis – nutracêutico protetor e condutor. Revista Agropecuária Catarinense.Vol.21, n1 p.35-39, mar.2008

SILVA JR, A.A; NUNES, D.G.; BERTOLDI, F.C. et al. Pão de ora- pro-nobis um novo conceito de alimentação funcional. Revista Agropecuária Catarinense. Vol.23, n 1, p. 35-37, mar.2010.

SILVA, C.S. Propagação vegetativo de Pereskia aculeata Mill. (Ora-Pro-Nóbis), utilizando diferentes doses de AIB. Porto Alegre:UFRGS, 2012.

Fonte Financiadora

Trabalho contou com financiamento da CAPES através do PIBID.

183

Oral

Educação ambiental para a sustentabilidade

183 - IMPORTÂNCIA DE UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, PARA FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM OFICINAS SOBRE O TEMA QUÍMICA DO SOLO

BRAGA, J. P., BRAGA, O. C., COSTA, T. V., ROSSA, Ü. B.

jainarabraga@gmail.com, otonielqmc@hotmail.com, tvcosta@usp.br, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem; Ensino Agrícola; Ciências do Solo

Introdução

Dada a influência do pH ante a disponibilidade de nutrientes no solo e considerando a relevância do assunto no currículo do curso técnico em agropecuária, foi desenvolvido uma abordagem dinâmica e interdisciplinar, capaz de integrar conceitos de química aplicados à agricultura, tornando significativo o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido foi realizado uma oficina cujo foco foi o uso de bioindicadores vegetais para medição do pH do solo. Bioindicadores de pH são materiais capazes de apresentar alguma alteração, normalmente cromática, ao passarem por uma mudança de pH. A abordagem de aulas experimentais no formato de oficinas mostrou-se promissora, dado que houve maior interesse e facilidade na assimilação do conteúdo apresentado, sendo a técnica uma prática enriquecedora no processo de ensino de química do solo.

Metodologia

A primeira etapa do planejamento da oficina consistiu na seleção das plantas que seriam utilizadas para medição do pH, procurando uma planta que demonstrasse uma mudança cromática perceptível dentro da faixa de pH proposto, que corresponde ao pH que os solos normalmente apresentam (4 a 8). Desta forma foram utilizadas duas espécies: Oxalis atropurpurea regnellii e Impatiens walleriana. Na segunda etapa, identificou-se soluções tampão contidas nesta faixa de pH. Na etapa final amostras de solo foram coletadas e preparadas de acordo com metodologia descrita por Malavolta et al. (1997).

A oficina foi realizada com os alunos do 1º ano do técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do IFC Araquari. No dia da oficina, os alunos foram separados em grupos e foi disponibilizado uma bancada contendo conta-gotas, pistilos e cadinhos, amostras das espécies utilizadas e tubos de ensaio. As atividades da oficina foram realizadas inteiramente pelos alunos, desde a maceração das plantas até a coleta das alíquotas das soluções tampão previamente preparadas e o gotejamento do extrato da planta.

Com o intuito de comparar as alíquota em contato com o extrato do bioindicador vegetal com alíquotas das faixas de pH propostas. Amostras de solo foram diluídas em água e esperou-se a decantação do material, para a retirada de alíquotas transparentes (2 mL), identificando assim o pH do solo diluído em água através da comparação das variações de cores apresentadas.

Resultados e Discussão

As atividades práticas foram intercaladas com explicações conceituais teorizadas, exemplos práticos e esclarecimentos das eventuais dúvidas. Com o intuito de avaliar o quanto os alunos absorveram da oficina foi realizado um questionário contendo questões abertas relacionadas à relevância da prática para sua atuação como futuros técnicos em

agropecuária e a importância de conhecer o pH do solo e suas relações para a agricultura.

No decorrer da atividade, houve significativo interesse das turmas do 1º ano pelo tema abordado, fato constatado pelo grau de participação da turma. Buscamos explorar os conceitos previamente adquiridos pelos alunos nas disciplinas técnicas específicas do curso de agropecuária e nas regulares do ensino médio, buscando assim resgatar e reforçar tais conceitos. Buscamos associar a prática às atribuições e competências necessárias a um técnico agrícola.

Considerando também a importância da agroecologia para o desenvolvimento sustentável do agronegócio e para a formação de um técnico atento com suas responsabilidades com a preservação do meio ambiente, esta técnica faz-se muito relevante visto que o impacto ambiental gerado pelo descarte das soluções tampão –que quando misturadas apresentam pH neutro- é desconsiderado se comparado com as tecnologias atuais para determinação do pH do solo.

Ao término da prática, foi aplicado um questionário contendo quatro questões discursivas, contemplando questionamentos sobre o tema abordado ao longo da oficina e a relevância da prática para a atuação dos futuros técnicos agrícolas. Com a avaliação do questionário e os questionamentos e comentários feitos pelos alunos ao longo da prática, observou-se que a transferência de conhecimento foi realizada com substancial aproveitamento, constatado pelo índice de acerto das questões que foi de aproximadamente 86%. Desta forma verifica-se que o uso desta nova técnica é recomendado, sobretudo se aplicado ao processo de ensino referente aos métodos de medição do pH do solo. Além da utilidade didática, o uso de bioindicadores tem se mostrado como uma metodologia viável para medição do pH do solo, prática que poderá por muitos ser utilizada no desempenho dos seus serviços como técnicos agrícolas.

Assim, pudemos constatar um bom aproveitamento por parte dos alunos. Percebemos também que os estudantes demonstraram expressivo interesse na aprendizagem do conteúdo quando se estabeleceu uma relação direta entre o conteúdo abordado e a atuação dos mesmos no mercado de trabalho. Desta forma, mostrou-se mais uma vez que uma abordagem multidiscliplinar pode ser amplamente explorada, sobretudo quando ocorre uma conversação e trocas de experiências entre os docentes e futuros docentes das mais diversas áreas do conhecimento.

Conclusão

Assim, pudemos constatar que a abordagem de aulas experimentais no formato de oficinas para o ensino da química do solo mostrou-se eficiente no processo de ensino-aprendizagem, em especial na transmissão de conteúdo sobre medição do pH do solo. Percebemos que houve uma maior facilidade na assimilação de conteúdos pertencentes à grade do curso e também o reconhecimento da oficina como prática enriquecedora para a sua formação como técnicos agrícolas, isso graças as constantes menções a importância da capacitação de técnicos capazes de apresentarem aos agricultores técnicas diferenciadas para a realização de procedimentos indispensáveis a prática agrícola, como é o caso da determinação do pH do solo.

Referências Bibliográficas

MALAVOLTA, E.; VITTI, G. C.; OLIVEIRA, S. A. Avaliação do estado nutricional das plantas: princípios e aplicações. 2. ed. Piracicaba: POTAFOS, 1997. 319p.

SANTOS, L. G. V., RODRIGUES, L. B., LIMA, P. G., SOUSA, T. O., NETO, J. J. G. C., CHAVEZ, D. C. Indicadores naturais ácido-base a partir de extração alcóolica de pigmentos das flores Hibiscus rosa-sinensis e Iroxa chinensi, utilizando materiais

alternativos. XII CONNEPI/Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação.

VOGEL, A. Vogel's textbook of macro and semimicro qualitative inorganic analysis. 5ª Edition.

YOSHIOKA, M. H., LIMA, M. R. Experimentoteca de solos: pH so solo. Programa solo na escola. Departamento de Solos e Engenharia Agrícola da UFPR.

Fonte Financiadora

Esse trabalho contou com financiamento da CAPES através do PIBID.

191

Oral

Educação ambiental para a sustentabilidade

191 - O ESTUDO DA ADUBAÇÃO ORGÂNICA COMO PROPOSTA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERAÇÃO DE CONTEÚDOS: INTERVENÇÕES DO PIBID NO PÁTIO ESCOLAR

STINGHEN, T. F., BRAGA, J. P., CALOCCI, P. C., ROSSA, Ü. B.

tharlata@gmail.com, jainarabraga@gmail.com, paolacalocci@yahoo.com.br, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br

Palavras-chave: Sustentabilidade; Compostos Orgânicos; Agroecologia; Educação Ambiental

Introdução

Tendo em vista a degradação causada por tecnologias agrícolas e seu impacto negativo sobre o meio ambiente, percebe-se a necessidade de promover o ensino agroecológico nas escolas articulado a educação ambiental. Essa proposta de intervenção pode ser uma alternativa promissora na propagação de valores de cunho socioambiental, promovendo o estímulo a reflexões sobre as implicações de técnicas agrícolas que degradam o meio ambiente. Entre as temáticas possíveis de serem abordadas, para a interação de conteúdos, esta a gestão dos resíduos orgânicos da escola para adubação de plantas cultivadas no pátio escolar. A adubação agroecológica tende a demonstrar a importância de métodos de agricultura orgânica para saúde dos solos, das plantas e das pessoas, abrindo caminho para abordagem de conteúdos de ciências, matemática, química entre outros.

Metodologia

Para a execução do projeto foram necessários compilar informações referentes aos diversos métodos de adubação biológica, tais como biofertilizantes e outros compostos orgânicos fermentados. Ambos métodos foram estudados e posteriormente confeccionados afim de discutir e relacionar os conhecimentos teóricos ao prático, compilando informações sobre o processo de decomposição da matéria orgânica e liberação de nutrientes para o solo. Analisando todas as etapas necessárias para o incremento das formas de adubação natural, o projeto foi introduzido na escola através da inserção dos compostos orgânicos fermentados construídos anteriormente, sendo incorporados nos canteiros do pátio escolar. Essa ação serviu como base para a análise dos efeitos da adubação biológica, tendo em vista o acompanhamento do crescimento vegetativo. Após a aplicação dos compostos nos canteiros da escola, foram iniciadas as aulas teórico-expositivas junto aos alunos do ensino fundamental II, abordando temas como a constituição do solo, importância da matéria orgânica, reutilização dos resíduos orgânicos e degradação do solo através do uso de fertilizantes químicos. Os conceitos estudados introduziam uma ideia sobre a relevância da adubação biológica para a saúde do solo, dos animais e das pessoas, visando criar um elo de equilíbrio entre o meio ambiente e as atividades humanas. Após os estudos teóricos, os alunos foram levados aos canteiros no qual haviam sido introduzidos os compostos orgânicos. Através de uma breve explicação sobre o processo de decomposição da matéria orgânica, os estudantes perceberam o bom desenvolvimento das ervas, e assim concluíram a importância da adubação biológica no processo de produção agrícola com qualidade.

Resultados e Discussão

A utilização de métodos de adubação biológica na disciplina de educação ambiental é

uma ferramenta importante para a inserção e aplicação do conceito de agricultura orgânica na escola, alienando conceitos de sustentabilidade mediante a produção de alimentos em hortas domésticas. Visando a qualidade de vida direcionado aos produtos alimentícios e preservação do meio ambiente, percebe-se a importância do estudo de práticas agrícolas direcionadas a produção agroecológica, salientando a degradação causada pela aplicação inconsequente de insumos agrícolas. Com o agronegócio, a produção agrícola tornou-se uma ameaça ao equilíbrio da fauna e flora presentes nos agroecossistemas, depauperando os solos e reagindo negativamente sobre os organismos funcionais, tais como os microrganismos naturais do local. Além do impacto ocasionado sobre o meio terrestre e as populações, a aplicação de fertilizantes e adubos químicos acarretam a contaminação sobre os produtos originados da plantação, comprometendo a qualidade dos alimentos fornecidos pelo agricultor. Diante de determinada complicação, muitos estudos buscam desenvolver técnicas alternativas para produção agrícola, envolvendo a fertilidade do solo, plantio, manutenção e colheita da cultura envolvida. Com a oportunidade de compilar informações na área das ciências agrárias e meio ambiente, foram estudados e posteriormente construídos os compostos orgânicos fermentados, métodos de adubação biológica eficazes na área de fertilização do solo. Após a confecção e finalização, ambos compostos foram inseridos nos canteiros da escola, onde através da observação, pode-se constatar o pleno desenvolvimento dos vegetais cultivados na área. Com os materiais necessários para o embasamento do conteúdo e aplicação didática, foram ministradas as aulas teóricas aos alunos do ensino fundamental, que foram direcionados aos conceitos agroecológicos de produção vegetal visando ressaltar a importância do equilíbrio entre a ação humana e o meio ambiente. Diante dos estudos com a classe, pode-se perceber o interesse dos alunos com o tema, abordando os modelos de preservação ambiental, principalmente nas etapas do desenvolvimento de composteiras e hortas domésticas. Durante a aplicação do conteúdo, os estudantes relaram experiências do seu cotidiano, narrando os diferentes métodos de reciclagem da matéria orgânica praticadas em casa. Muitos estudantes não tinham o conhecimento básico sobre o caso, e foram auxiliados pelos próprios colegas quanto a ações para a reutilização de alimentos e outros rejeitos na elaboração de canteiros em pequena escala. Os alunos confeccionaram um composto orgânico fermentado o Bokashi, denominado por eles como “bolo para as plantas”, a partir dos conhecimentos sobre nutrição vegetal. Tendo como público-alvo crianças inseridas na disciplina de educação ambiental, percebe-se a importância da propagação dos valores relacionados à preservação e qualidade de vida. É na infância que os indivíduos constroem sua personalidade, aderem ideologias, portanto, é o estágio adequado ao fornecimento de conhecimentos que visem moldar de um cidadão com integridade e responsabilidade ambiental.

Conclusão

O projeto mostrou-se bastante eficaz ao relacionar práticas agrícolas aos conceitos de preservação ambiental. Conhecendo os malefícios da agricultura convencional e das inúmeras formas de adubação ecológicas, os estudantes interagiram de forma positiva na relação das práticas sustentáveis de cultivo, introduzindo relatos de ações do cotidiano doméstico. Alguns estudantes já praticavam a reutilização de resíduos orgânicos para compor composteiras e hortas domésticas, e muitas vezes incentivaram os colegas de classe que não praticavam a mesma atitude a aderir a ideia. Foi a partir da observação que pudemos concluir o incentivo do projeto para a propagação de valores, onde os indivíduos puderam averiguar o caso com a junção da teoria com a prática, sentindo-se se competentes para realizar a aplicação de práticas ecológicas de adubação.

Referências Bibliográficas

GOMES, R. P. Adubos e Adubações. 8ª edição. Livraria Nobel S.A. editora e distribuidora.

São Paulo, 1900.

RIVERA, J. R. Curso Teórico- Prático de ABC da AgriCultura Orgânica: Remineralização e Recuperação da Saúde dos Solos; Microbiologia dos Solos e Técnica da Cromatografia de Pfeiffer. Santa Catarina, Atlanta, 2014.

SIQUEIRA, A. P. P.; SIQUEIRA M. F. B. BOKASHI: Adubo orgânico fermentado. Programa Rio Rural, Niterói, 2013.

Fonte Financiadora

Esse trabalho contou com financiamento da CAPES através do PIBID.

216

Oral

Educação ambiental para a sustentabilidade

216 - DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE NATAL/BRASIL E CIDADE DE AVEIRO/PORTUGAL

TEIXEIRA, R. L. P., NASCIMENTO, J. K. P.

pontesrylanneive@gmail.com, janaina_kelly_93@hotmail.com

Palavras-chave: Desenvolvimento Sustentável; Educação ambiental; Natal; Cidade de Aveiro

Introdução

No Brasil, o desenvolvimento sustentável tem sido configurado em um campo conceitual e teórico no ramo da educação ambiental, “Educação Ambiental Para o Desenvolvimento Sustentável”, que tem contribuído para a análise da conscientização das pessoas no que toca à preservação do meio ambiente e seus recursos (TEIXEIRA, 2015). Neste sentido, Sauvé (1997) conclui que a educação ambiental está vinculada ao desenvolvimento sustentável, podendo ser percebida sob diferentes perspectivas.

Assim como no Brasil, em Portugal, o desenvolvimento sustentável tem apresentado uma relação direta com a educação ambiental, corroborando com a discussão que se tem sobre a preservação do meio ambiente, bem como dos seus recursos naturais. Seguindo esta abordagem, Freitas (2006) assinala que, em Portugal, há muitas perspectivas de relação entre educação ambiental e desenvolvimento sustentável.

Metodologia

O presente estudo é configurado por uma pesquisa com abordagem qualitativa, uma vez que serão traçados e descritos aspectos de duas situações sociais (pesquisa descritiva), as quais passarão por processos de caráter exploratório (pesquisa exploratória) (POUPART et al., 2010). A metodologia deste trabalho é constituída, também, por um estudo comparativo, método de pesquisa este que tem por objetivo, dentre outros, investigar as diferenças e semelhanças entre as duas situações, tendo como recorte territorial Natal e Cidade de Aveiro, cidades localizadas, respectivamente, no Brasil e em Portugal.

As etapas que compõem o procedimento metodológico aqui adotado são três. São elas: 1. A do levantamento do referencial teórico, onde são discutidas as temáticas de desenvolvimento sustentável e educação ambiental, sobretudo, numa vertente de relação, seja ela convergente ou divergente; 2. A da caracterização de Natal e da Cidade de Aveiro, em especial, no que tange as dimensões social e ambiental. Isso tornou-se possível a partir de dados e informações disponíveis na plataforma online; e 3. A do estudo comparativo, a fim de examinar as convergências e divergências de concepções das pessoas das duas cidades analisadas.

Os atores da pesquisa chaves para a pesquisa e, posteriormente, o desenvolvimento deste trabalho são os indivíduos destas cidades. No que diz respeito ao instrumento de coleta de dados utilizado, fizemos uso de questionários, os quais foram responsáveis por indagar questões a pessoas aleatórias sobre as temáticas do desenvolvimento sustentável e da educação ambiental, sobretudo, numa vertente de correlação.

Resultados e Discussão

Nesse item, haverá a apresentação e discussão dos dados obtidos através da aplicação dos questionários com os indivíduos de cada cidade, Natal e Cidade de Aveiro. A partir deles, nos foi possível observar uma visão geral das concepções das populações a respeito da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável como modos de caminhos conjuntos na busca da conscientização das pessoas para o melhor cuidado do planeta.

Numa dimensão geral, tanto no cenário natalense quanto aveirense, desenvolvimento sustentável consiste naquela forma de desenvolvimento que faz uso dos recursos naturais pensando não só na geração atual, mas também na do futuro, tendo como objetivo, deste modo, não esgotar os recursos da natureza para a população futura. Neste sentido, buscando perceber o que se pensa sobre o desenvolvimento sustentável, fizemos uma indagação referente, a qual nos proporcionou constatar que as pessoas, quando falamos de desenvolvimento sustentável, enfocam na sua importância para o desenvolvimento da sociedade, principalmente, futura. Isso quando estamos falando de Natal, pois, quando falamos da Cidade de Aveiro, as pessoas assinalam que tal desenvolvimento pode apresentar muitos sentidos, sendo um conceito que entrou na moda e do qual se fala muito, sem na maioria das vezes, ter noção do que realmente seja.

No que se refere aos principais responsáveis pelo desenvolvimento sustentável e pela degradação ambiental, podemos fragmentar as respostas em dois grupos. São eles: o primeiro que menciona a população, o poder público e as empresas; e o segundo que cita apenas a população. Em ambos as cidades, percebemos uma convergência de concepções.

Tanto em Natal como na Cidade de Aveiro, as populações acreditam que a reciclagem e a separação do lixo por categorias não são capazes, por si só, de sanar o problema da degradação do meio ambiente, fazendo-se necessárias outras ações/medidas para solucionar ou, pelo menos, amenizar os problemas e/ou desafios atrelados, direta ou indiretamente, à destruição deste meio. Todavia, neste sentido, consideramos que tais procedimentos configurem-se em uma medida eficaz para, pelo menos, diminuir os problemas de degradação do meio ambiente.

Nas duas cidades, as pessoas acreditam que a educação ambiental pode ser inserida no contexto do desenvolvimento sustentável por meio de ações pontuais, especialmente, nas escolas, perpassando conhecimentos a respeito de educação ambiental e desenvolvimento sustentável como formas de caminhar conjuntamente pela busca da conscientização da população do planeta para o melhor cuidado dele. Seguindo esta ótica de discussão, notamos que a inserção da discussão acerca da educação ambiental faz-se importante no currículo escolar.

Conclusão

Concluímos que a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável consistem em temáticas bastante discutidas mundialmente, onde, nos casos do Brasil e de Portugal, mesmo sendo abordadas sob diversas perspectivas, estão voltadas para a conscientização da população sobre o fato de preservar o meio ambiente e seus recursos naturais.

Num sentido prático, percebemos que tanto no caso brasileiro como no caso português há convergência de concepções quanto ao conceito de desenvolvimento sustentável, aos principais responsáveis por esse desenvolvimento e pela degradação do meio ambiente, à reciclagem e a separação do lixo por categorias serem ou não solucionadores deste problema ambiental, e a inserção da educação ambiental no contexto do desenvolvimento sustentável. Há divergência no que diz respeito ao que as pessoas pensam acerca deste determinado desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

FREITAS, Mário. Educação Ambiental e/ou Educação para o Desenvolvimento Sustentável? Uma análise centrada na realidade portuguesa. Revista Iberoamericana de Educación, n. 41, p. 133 – 147, 2006.

POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Vozes, 2008.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa I. Revista de Educação Pública, v. 10, 1997. Disponível em: < http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao_ambiental_e_desenvolvim.html >. Acesso em: 02 jun. 2015.

TEIXEIRA, R. L. P.. DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO BRASIL: UM OLHAR CRUZADO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL. In: II Congresso Nacional de Educação, 2015, Campina Grande. Anais II CONEDU. Prata: Realize, 2015. v. 2.

225

Painel

Educação ambiental para a sustentabilidade

225 - CRIANÇA NOTRE DAME CUIDA DO PLANETA

NEITZKE, P. I. G., JURY, A. P. G., FERRÃO, C. M., RIBAS, L. E. S.

indianarapaola@gmail.com, ana.jury@terra.com.br, carlamrferrao@ig.com.br, lau_ribas@yahoo.com.br

Palavras-chave: Criança; Planeta; Reciclagem; Conscientização

Introdução

Para que possamos entender qual a importância da reciclagem para o meio ambiente, devemos, primeiramente, compreender alguns fatos pertinentes de nossa sociedade, tal como o aumento populacional e o crescimento da indústria. Via de regra, com o crescente aumento da população mundial e com o expressivo crescimento industrial há também de se constatar um considerável aumento da quantia de resíduos produzidos pela sociedade, sejam eles orgânicos ou inorgânicos.

Devido a essa grande quantidade de lixo gerada todos os dias em todo o mundo, a reciclagem se torna, cada vez mais, uma atitude imprescindível para a manutenção da saúde das pessoas e também de nosso planeta. Sendo o objetivo dos estudantes da Educação Infantil, cuidar do planeta de uma forma consciente e renovável, através da reciclagem.

Metodologia

Planeta Terra. Nós precisamos nos comprometer com ele e ajudá-lo. Os alunos da Educação Infantil com faixa etária de 3 anos, pensaram em transformar nossas atitudes num bem comum. Iniciamos com um debate sobre a palavra Reeducar e chegamos a conclusão que todos podem se reeducar (OS PAIS, AS CRIANÇAS E AS PROFESSORAS) ou seja, o ser.

Percebemos que a primeira atitude que devemos ter é com o lixo. LUGAR DE LIXO É NA LATA DE LIXO. Separamos o lixo como: Papel, Isopor, Plástico, Cascas, Papelão e caixas.

Cuidar do planeta é aprender a reduzir. Reduzir: Depende somente das pessoas, para evitar desperdícios. ÁGUA, LUZ, LIXO. Cuidados no dia-a-dia.

Reutilizar: É dar outra função para uma série de coisas usando a criatividade. Sendo confeccionado com as crianças: LIXO DE CARRO: Feito de TNT, pedaços de lã costurada. PLANETINHA: Feito de jornal amassado. BILBOQUÊ: Feito com pet pintado, bola de jornal e barbante. SOFÁ: Feito de caixa de leite, jornal amassado e fita.

Reciclar: Para que as indústrias possam reciclar é necessário que as pessoas separem corretamente o lixo. Se tudo continuar nos seus devidos lugares, nós também poderemos usufruir por mais tempo. Uma gotinha faz a diferença. Devemos nos conscientizar para que nossas atitudes sejam de cuidado com o planeta, as pessoas, as plantas, a água, os animais e o lixo.

Resultados e Discussão

De maneira simples, a reciclagem pode ser entendida como o processo de reaproveitamento pelo qual passam objetos usados, a fim de que novos produtos possam

ser confeccionados a partir deles.

Economicamente, a reciclagem é geradora de riquezas, uma vez que as empresas se valem desse processo para redução de custos no processo produtivo, ao passo em que contribuem para a preservação do meio ambiente.

Ao mesmo tempo, a partir da reciclagem, toda uma cadeia produtiva é fomentada, sendo essa uma fonte de renda para muitas pessoas e famílias, tais como catadores de papel e alumínio ou trabalhadores que desempenham diversas funções dentro de cooperativas ou usinas de reciclagem.

Ambientalmente, os benefícios da reciclagem são muitos, a começar pela redução da poluição do ar, das águas e do solo, ao passo em que, com a maior adesão da população à coleta seletiva e à reciclagem, há também uma importante diminuição do volume de resíduos despejados diariamente em ruas e terrenos, bem como em lixões, depósitos de lixo e aterros, chegando, em localidades onde a adesão da população à coleta e à reciclagem é grande, a não haver mais necessidade de criação ou manutenção destes.

A reciclagem nos dias de hoje é vital para a conservação e melhoramento do meio ambiente. A redução de explorações de recursos naturais e o terminar dos tão incomodativos aterros sanitários como anteriormente os conhecíamos, são algumas das suas principais razões.

Assim, estas três palavras: Reduzir, Reciclar, Reutilizar, estão já a ser incutidas às crianças para que cresçam conscientes do papel que têm na preservação do ambiente. Reduzir a poluição, reciclar o lixo e reutilizar o maior número possível de objetos deve ser o lema de todos.

É preciso criar uma cultura de sustentabilidade, onde as pessoas se conscientizem que não é só a floresta que está desaparecendo pouco a pouco. A poluição do ar e das águas cresce numa proporção sem limite. Se cada um fizer a sua parte, as próximas gerações terão água potável, ar puro, florestas e recurso naturais disponíveis.

Atitudes conscientes baseadas em ações sustentáveis também vão ajudar a diminuir o impacto no futuro ambiental do planeta. Reciclar é a palavra mestra. A grande maioria dos materiais é reciclável ou reutilizável. E a mudança de hábitos também pode ajudar, e com isto o projeto Criança Notre Dame Cuida do Planeta, foi de extrema eficácia, pois não ficou entre os muros da escola, pois foi disseminado para as famílias e comunidade as ações que os pequenos realizaram.

Conclusão

Preservar o meio ambiente e ainda garantir o desenvolvimento: este é o objetivo de todas as ações que garantam a sustentabilidade ambiental. Consiste na manutenção das funções e componentes do ecossistema, de modo sustentável, buscando a aquisição de medidas que sejam realistas para os setores das atividades humanas. A ideia é conseguir o desenvolvimento em todos os campos, sem que, para isso, seja necessário agredir o meio ambiente, e sim conscientizar todo nosso mundo em que vivemos. Sustentabilidade ambiental é uma característica que assume toda pessoa ou instituição que se importa com a continuidade da vida no planeta. Isso garante, ainda, a qualidade de vida para o homem, tendo em conta a habitabilidade, a beleza do ambiente e sua função como fonte de energias renováveis.

228

Oral

Educação ambiental para a sustentabilidade

228 - A PRODUÇÃO DE UM DISCURSO DE NATUREZA NO PAMPA SOB O OHAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

SCHLEE, R. L., HENNING, P. C.

renataschlee@gmail.com, paula.c.henning@gmail.com

Palavras-chave: Educação Ambiental; Natureza; Pampa; Cultura

Introdução

Esta pesquisa de doutoramento toma como problema “Como o sujeito do Pampa fabrica um discurso de Natureza a partir do dito e não dito?” Focando na produção do discurso de natureza, problematizo a complexidade das relações e interações socioambientais aí estabelecidas e construídas culturalmente sob o olhar da Educação Ambiental. Estudo e analiso o Pampa do RS, Uruguai e Argentina através de seu expoente cultural chamado gaúcho (gaúcho). Entendendo que este sujeito expressa um discurso de natureza que é fabricado e produzido a partir dele e sua cultura.

O Pampa, além de um território geográfico pode ser entendido como uma forma de ser, de viver. Constitui e é constituído por diversos atravessamentos. Historicamente é um campo de saberes, lutas, disputas, chegadas e partidas.

Metodologia

Para olhar para o Pampa de hoje, é preciso olhar para a história. Aqui o dito nos reporta olhar para o passado com os olhos do presente. Visibilizar e contar o dito, esse recorte vai constituindo o discursivo desse corpus de pesquisa.

Tomo o discurso de Natureza do Pampa a partir dos ensinamentos de Foucault sobre análise do discurso. Tenho como corpus empírico entrevistas com sujeitos pampeanos vinculados ao RS, Uruguai e Argentina e ainda, registros fotográficos efetuados pelos entrevistados ao representarem suas imagens do que é a natureza. Essas narrativas são tomadas como enunciações sobre o Pampa e sua natureza. Assim, a partir de Foucault (2002) entendemos que se cria, a partir desse corpus discursivo uma possível formação discursiva sobre natureza. Com as fotografias pelo imagético e pelo contar das entrevistas, procuro cenas enunciativas que nos caminhos da Análise do Discurso de Foucault, dão visibilidade ao discurso (um discurso de natureza, revelando nossa forma de constituir a natureza). Ainda sobre o não discursivo, trago mais uma vez Foucault, quando nos ensina que por mais que se diga o que se vê, o que vemos não se instala no que se diz. É preciso buscar o infinito dessa tarefa... (FOUCAULT, 2007).

Resultados e Discussão

Dizemos que o gaúcho é uma figura cultural que se desenvolveu nos últimos séculos ao longo das pradarias do Pampa e aqui é buscado em sua singularidade e complexidade. Em que condições de possibilidade se constitui um discurso de Natureza nesse Pampa? A cultura, imiscuída aí, fabrica-se e auxilia, decisivamente, naquilo que chamamos de natureza.

Lembro que “entre os desafios que se apresentam à Educação Ambiental contemporânea está o de ultrapassar os aspectos puramente biológicos (evolutivos) da biodiversidade e incorporar os seus aspectos antropológicos, culturais, econômicos e políticos” (REIGOTA,

2010, p. 546), tomando a Educação Ambiental em sua articulação com os modos de vida, de ser e viver no ambiente do Pampa.

A educação ambiental pode ser o olhar reflexivo, analítico e provocativo dos processos culturais em seus atravessamentos socioambientais e ficará atenta ao como nos percebemos e constituímos através dos discursos. Discursos que nos desafiam a pensar em novas possibilidades de ser e estar, quiçá mais sustentáveis.

Tomamos a natureza como formação discursiva e é Foucault quem nos situa,

'No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade”.' (FOUCAULT, 2002, p. 43)

Busco o caráter contingente do sujeito do Pampa que fabrica esse discurso e se constrói nesse processo. Esse discurso de natureza que sujeita o sujeito, mas que ao mesmo tempo é construído por ele é colocado em suspenso nesta pesquisa. Pois os discursos são invenções e como invenções se estabelecem em regimes de verdade. Regimes de verdade enquanto fabricação cultural. A verdade pode ser vista como um produto de relações de força, jogos de verdade em que algumas são dadas como corretas. Como o sujeito pampeano produz esse discurso de natureza colocado na atualidade?

É com Foucault (2002) que busco o entendimento de verdade, pois esse autor transporta para o sentido de invenção aquilo que se tinha por origem. Ou seja, passamos a encarar a verdade como possibilidade de invenção. Não busco na história do Pampa do RS, Uruguai e Argentina a verdade absoluta, mas as verdades sobre natureza inventadas, fabricadas, narradas e assumidas como legítimas pelo sujeito pampeano nesse espaço específico: o Pampa. Assim, passo a trabalhar com algumas condições de possibilidade para a formação do discurso de natureza e trazendo a história, tento estabelecer possíveis articulações ao discurso de natureza. Tentando escrever e descrever possíveis atravessamentos da história para o discurso de natureza.

Conclusão

Ao focar nos atravessamentos provocados pelo discurso de natureza, quero problematizar a complexidade das relações e interações socioambientais aí estabelecidas e construídas culturalmente. Pelo olhar da Educação Ambiental me provoco em reflexões que instrumentalizam um melhor entendimento da complexidade do discurso de natureza do Pampa e sua problemática socioambiental em tempos de sustentabilidade. A pesquisa encontra-se em sua fase inicial, o que impossibilita análises nesse momento. A coleta do material é a próxima etapa desse processo de doutoramento.

Destaco a importância de investigar as relações de força e as interações que vão se estabelecendo e constituindo verdades. Procuro a constituição do discurso de natureza no Pampa e assim a possibilidade de evidenciar verdades que se fazem discursivamente.

Referências Bibliográficas

FOUCAULT, Michel. Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro, Forense Universitária. 2002.

_____. As palavras e as Coisas - Uma arqueologia das Ciências Humanas. São

Paulo. Martins Fontes, 2007.

REIGOTA, Marcos. A Educação Ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, nº2, p. 539-553, maio/agosto, 2010.

Fonte Financiadora

CAPES

Pesquisa realizada em processo de doutoramento com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

271

Oral

Educação ambiental para a sustentabilidade

271 - ENSINO DE CIÊNCIAS: CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PRUDÊNCIO, M. E. D., SILVA, J. P., DANIEL, R. B.

marcia.prudencio@ufsc.br, juliana.pires@ufsc.br, rosabel.bertolin@ifsc.edu.br

Palavras-chave: Educação Ambiental; Ensino de Ciências; Ensino Fundamental

Introdução

A Educação Ambiental nasceu com base em propostas educativas oriundas de concepções teóricas e matrizes ideológicas distintas, sendo reconhecida como de inegável relevância para a construção de uma perspectiva ambientalista de sociedade. Portanto, a escola é um espaço privilegiado e importante onde à formação de valores, de atitudes sobre o Meio Ambiente deve ser construída com os alunos.

Deste modo, o trabalho proposto utiliza dessa temática com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental na disciplina de ciências. O objetivo era alertardos benefícios do destino correto do lixo para a preservação da natureza e para a saúde dos seres humanos, incentivar os alunos da importância do correto descarte de lixo, bem como, levar esta experiência para o cotidiano deles.

Metodologia

Para alcançar o objetivo proposto, foi aplicada uma sequência didática desenvolvida em dez aulas na disciplina de ciênciasbaseada em um contrato didático onde o estudante é convidado a construir o seu próprio conhecimento na interação com os colegas, o docente e o meio. O assunto foi integralmente trabalhado pelo graduando, sem a intervenção do professor titular da turma.

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública e o graduando em estágio docência.

Os dados foram coletados durante a realização do estágio do graduando por meio da descrição das aulas em um diário de campo realizado ao final de cada aula. As percepções do graduando também foram consideradas no momento da análise.

Para análise da sequência foram considerados em cada aula os seguintes objetivos:

- Primeira aula até a quinta aula: contextualizar o tema e investigar o conhecimento prévio dos alunos;

- Sexta aula: aplicar com o grupo o “Jogo das curiosidades” a fim de verificar os conhecimentos apreendidos;

- Sétima e oitava aula: conhecer a prática de reciclagem na escola identificando os tipos de lixo e conscientizar os estudantes da importância da coleta seletiva do lixo para o reaproveitamento dos resíduos;

- Nona aula: aplicar atividade escrita com intuito de avaliar o aprendizado dos alunos.

- Décima e décima primeira aula: reconhecer a aprendizagem dos alunos sobre a conscientização ambiental sobre o destino e reaproveitamento do lixo e avaliar a aprendizagem dos alunos sobre o conteúdo.

Resultados e Discussão

Resultado desta primeira atividade foi muito proveitosa, sendo que os alunos participaram ativamente da aula relacionando os conceitos ao seu cotidiano. Esta atividade teve o intuito, de forma divertida, introduzir o tema a ser tratado em toda sequência, buscando incentivar a conscientização ambiental e conhecer as concepções prévias dos alunos sobre Educação Ambiental.

Na aula teórica sobre a discussão do tema Lixo, os alunos convidaram o professor a visitar o lixão do município, uma vez que, não tinham conhecimento da existência do mesmo. Da mesma, forma a convidaram a visitar entidades que fazem a separação do lixo e também, as que fazem a incineração. Isso se tornou para eles algo de extrema relevância, talvez, por nunca ouvirem falar sobre o assunto e porque aprenderiam mais com o contato direto do referido assunto em sua execução. Isso fica de sugestões para os professores.

Na atividade escrita alguns alunos demonstraram mais dificuldade para realizar a atividade pedindo auxílio ao professor.Mas conseguiram compreender o lixo e saber dos benefícios e malefícios do destino do lixo compreender e entender o destino do lixo, assim como incentivá-los a coleta seletiva explicando os conceitos de reduzir, reutilizar e reciclar. E mais ainda desenvolver no aluno o senso crítico na preservação do meio ambiente.

O “Jogo das curiosidades”, em que se trabalhadonuma dinâmica de grupo, a maioria dos alunos acertavam as respostas, mas teve alguns que erraram. Então, oprofessor procurou esclarecer as dúvidas e sensibilizar os alunos sobre a responsabilidade de cada um nos cuidados referente ao correto descarte do lixo, assim como, à redução, reutilização e reciclagem do lixo. Os alunos adoraram essa dinâmica. Observou-se grande empenho e desenvolvimento dos alunos referente ao conteúdo aplicado até o momento, como também, pelo espírito de competição que os levaram a se integrarem mais com a turma, fazendo com cada um prestasse atenção em todas as perguntas e respostas, adquirindo conhecimento para si.

Na aula de separação do lixopossibilitou ao aluno conhecer a prática de reciclagem na escola identificando os tipos de lixo, e, sabendo que aquele lixo que iria para lixão poderá ter um lugar certo a coleta seletiva do lixo para o reaproveitamento dos resíduos. Deste modo, verificamos a importância de conscientizar nossos alunos.

A última atividade encerrou o tema proposto com a confecção e apresentação de cartazes referentes às informações discutidas nas aulas anteriores. Ao final, os cartazes foram expostos nos murais do colégio e na feira de ciências que seria realizada um mês após o término da sequência. Nesta aula, pode-se perceber que os alunos gostam de atividades diversificadas, no entanto,exige mais trabalho ao professor, mas o resultado é mais significativo tanto para os alunos quanto para o professor. Neste momento o aluno já reconhecer a aprendizagem sobre a conscientização ambientalsobre o destino e reaproveitamento do lixo, pois já usa o que aprendeu na realização de uma atividade com a problemática relata no trabalho. Por fim, pode-se avaliar a aprendizagem dos alunos sobre o referido conteúdo.

Conclusão

Percebe-se uma evolução dos alunos na conscientização ambiental de maneira que os mesmos foram adquirindo autonomia na realização das atividades tornando evidente a importância de refletir sobre a Educação Ambiental discutindo temas como sustentabilidade, lixo e reciclagem. Com esta prática pedagógica os alunos poderão exercê-la em seu cotidiano, pois já estabelecem evolução no conhecimento do referido tema. Na construção e exposição dos cartazes os alunos já manifestavam autonomia,

apresentaram os cartazes ao público presente não sendo necessária a presença direta do professor. Desta forma, os conhecimentos que os alunos adquiriram sobre o tema durante a sequência serão repassados, os alunos já estabelecem conhecimentos adquiridos e os expõem em outro contexto.

Referências Bibliográficas

ALMOULOUD, Saddo Ag. Fundamentos da Didática da Matemática. Paraná: UFPR, 2007.

BIANCHI, Cristina dos Santos; MELO,Waisenhowerk Vieira de. Desenvolvimento de um projeto de ação pedagógica para conscientização ambiental com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. Revista Electrónica de Enseñanza de LasCiencias, v. 8, n. 3, p.976-1003,2009. Disponível em: < http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART12_Vol8_N3.pdf >. Acesso em: 30 nov. 2015.

BROUSSEAU, Guy. FondementsetMéthodes de la DidactiquedesMathématiques. Recherchesem DidactiquedesMathématiques, Grenoble, v. 7, n. 2, p. 33-116, 1986.

_____, Guy. Fundamentos e Métodos da Didática da Matemática In: BRUN, J. (Org.). Didática das matemáticas. Tradução de M. J. Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget,1999.

JONNAERT, P. Devolução versus contra-devolução! Uma tendênciaincontrolável para o Contrato Didático. In: RAISKY, C; CAILLOT, M. (Orgs.) Au-delà de didactiques, de didactique, lê debatautour de conceptsfédérateurs. Bélgica: De BoeckeLarcier, 1996. p.115-144. (tradução livre de Elio Carlos Ricardo)

MORETTI, M. T.; FLORES, C. R. Elementos do contrato didático. (Ensaio) Mimeo. UFSC, 2002.

Mayer, M. (1998). Educación Ambiental: de laAcción a la Investigación. Enseñanza de lasCiencias. 16, 2, 217-231. Disponível em: http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v16n2p217.pdf. Acesso em: 30 nov 2015.

RICARDO, Elio; SLONGO, Ione; PIETROCOLA, Maurício. A perturbação do contrato didático e o gerenciamento dos paradoxos.Investigação em Ensino de Ciências. Porto Alegre. IFUFRGS. v. 8. n. 2. 2004.disponível em :< (www.if.ufrgs.br/public/ensino). > Acesso em:

TEIXEIRA, P. J. M; PASSOS,C. C. M. Um pouco da teoria das situações didáticas (TSD) de Guy Brousseau. Zetetiké, v.21, n. 39, jan/jun, 2013.Disponível em: < https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/zetetike/article/viewFile/4327/5110 > Acesso em: 21 fev. 2016.

405

Oral

Educação ambiental para a sustentabilidade

405 - A HORTA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE INTERVENÇÃO DOS ESTUDANTES NO AMBIENTE ESCOLAR

SANTOS JÚNIOR, R., CRUZ, I. S., MADEIRA, A. V. M.

roquejuniorcn@yahoo.com.br, izaura.cruz@gmail.com, madeira@ufba.br

Palavras-chave: Horta Escolar; Estrutura Escolar; Ocupação dos Espaços Escolares

Introdução

Favorecer que o estudante se perceba como sujeito transformador, inclusive da própria escola, é um grande desafio da educação básica. Intermediar a aproximação destes e os espaços, possibilita que o mesmo perceba a importância de sua ação para a transformação do ambiente.

Sendo assim, o subprojeto da Licenciatura em Ciências Naturais do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal da Bahia (Pibid/UFBA - CN) desenvolveu atividades no Colégio Estadual Plataforma, Salvador, Bahia, com objetivo de descontruir nos estudantes a ideia de que o espaço escolar é meramente um espaço físico “dado”. Entende-se que é construído e reconstruído, também, pelas interações dos sujeitos no ambiente escolar, com postura crítica e engajada, contribuindo para o processo formativo do estudante.

Metodologia

Para tanto, se mostrou interessante o desenvolvimento de um projeto de horta escolar. A realização de trabalho neste espaço favoreceu o desenvolvimento de habilidades e atitudes dos estudantes, incluindo o cuidado com o ambiente escolar, a postura investigativa, além do conhecimento dos conteúdos conceituais específicos das disciplinas.

Com o intuito de ampliar a visão dos estudantes sobre a estrutura escolar, levamos os mesmos para “conhecer” a escola. Conhecer seria não somente passar pelas áreas escolares, como era de costume pelos estudantes; seria observar as áreas e analisar o seu estado a partir de questionamentos dirigidos. Foi observado na ocasião que muitas vezes os estudantes não se davam conta da situação de abandono que a escola se encontrava.

Logo após esse processo de observação, pedimos-lhes que redigissem um texto contando a situação que a escola estava e o que poderia ser feito para mudar aquela realidade. Baseando nas percepções explicitadas nos textos fomos construindo ideias, e assim inserindo os estudantes no “problema”, mostrando que eles poderiam fazer parte das mudanças na unidade escolar.

Os estudantes identificaram um espaço da escola que poderia ser utilizado para a instalação de uma horta e deram a sugestão da realização de Oficinas sobre esse tema. Nos capacitamos e desenvolvemos oficinas que abordaram sobre os tipos de horta e suas respectivas histórias. Após aprenderem sobre confecção, história e processos evolutivos da construção da horta colocamos a mão na massa e construímos uma horta vertical.

Resultados e Discussão

A ocupação dos espaços escolares explicitou nos alunos a relação entre conhecimento e

prática. Ajudando assim os mesmos serem ativos nas tomadas de decisões e na resolução de problemas face a escola," Apud Kenney, Militana e Donohue (2003) mostrava que as aulas em contato com a natureza podem fomentar o espírito cientifico e contribuir para aumentar o sucesso escolar de alguns alunos", um dos pontos que nos ajudaram a perceber essa estreita relação entre aluno e problema foi quando surgiu uma situação problema: "como iríamos regar as hortas nos finais de semana?" Pedimos para que os estudantes pesquisassem métodos de solucionar esse "problema", que não envolvessem custos, funcionários, ou a entrada dos próprios estudantes aos finais de semana.

Alguns estudantes propuseram ideias excelentes, mas que envolviam um grande número de materiais que só poderiam ser comprados e com grande uso de água, além da entrada dos próprios alunos na unidade escolar para fazer a irrigação. Sendo assim, levamos o conceito de gotejador, que contemplava também algumas sugestões dos estudantes, mas de forma econômica. No entanto, em nossas pesquisas para a construção da oficina identificamos que os gotejadores eram apresentados como eficazes, mas os modelos estudados não atendiam bem as nossas necessidades. Diante disto desenvolvemos e testamos juntamente com os estudantes alguns gotejadores artesanais, criados por nós, com uso de hastes flexíveis, tubos plásticos e barbantes, com garrafas de diferentes capacidades hídricas, que tiveram resultados eficazes para o problema colocado. Muitos alunos ao final da oficina se mostraram surpresos em ter desenvolvido um trabalho teórico/ pratico de forma dinâmica e divertida, como relata o aluno A " Eu pensava que era uma aula insuportável, mas depois que eu fui conhecendo eu achei o máximo. Gostei de ter feito a oficina, além de ganhar pontos tenho professores muito pacientes." Através dos relatos dos alunos podemos perceber a sua satisfação em participar das oficinas e o nível de surpresa pelo método usado na abordagem dos assuntos Reforçando a ideia de Krasilchik trazida por.Lima J.H.G at all" ...o entusiasmo, o interesse e o envolvimento dos alunos no momento de realização desse tipo de aula, compensa o esforço e a sobrecarga do trabalho que possa resultar as aulas práticas". Alguns alunos não participaram de todas as etapas pois não tinham assiduidade, mas mesmo não participando das atividades puderam notar todas as transformações feitas na estrutura escolar pelo empenho da turma. Os resultados, além de beneficiar a escola beneficiou também cada aluno individualmente, os relatos foram surpreendentes onde os alunos mostraram ter absorvido os conteúdos e associado com a prática.

Conclusão

O desenvolvimento de atividades em outros espaços que não a sala de aula e a realização de atividades de natureza investigativa promoveu um maior envolvimento dos estudantes com a escola, favoreceu o desenvolvimento de habilidades e de atitudes de responsabilidade e conservação patrimonial. Os estudantes se fizeram e sentiram ativos perante a escola, se fazendo assim, parte integrante e atuante. Os processos decorrentes dessa retirada da sala de aula, como a aproximação de modelos de investigação, observação, problematização e testagem de hipóteses, foram importantes para uma construção nova de educação cientifica, a educação que utiliza o campo como sala de aula se apropriando de uma prática pedagógica que faz do estudante um sujeito ativo na construção dos seus conhecimentos assim facilitando o processo de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

CARVALHO, S; LIMA, N. Compostagem doméstica em Educação Ambiental: potencial de uma abordagem holística. Revista CAPTAR: Ciência e Ambiente para Todos, v. 2, n. 2, p. 40-54, 2010. ISSN 1647-323X. Disponível em: < http://hdl.handle.net/1822/10657 >. Acesso em 28 jan. 2015.

LIMA, J. H. G de; SIQUEIRA, A. P. P. de; COSTA, S. A Utilização de aulas práticas no

ensino de ciências: um desafio para os professores. In: Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense (SICT-Sul), 2, 2013. Anais.... ISSN 2175-5302 486 A. Disponível em: < http://ensinosaudeambiente.uff.br/index.php/ensinosaudeambiente/article/download/106/105 >. Acesso em 28 jan. 2015.

Fonte Financiadora

PIBID

CAPES

452

Oral

Educação ambiental para a sustentabilidade

452 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS REFLEXIVOS DE PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE O TEMA

MACHADO, G. E., BRANDÃO, J. B., MAZZARO, B. R.

gabriellaelderete@hotmail.com, janainabalkbrandao@hotmail.com, brunaroquemazzaro@hotmail.com

Palavras-chave: Educação Ambiental; Gestão de Resíduos; Conscientização

Introdução

A presente escrita é fruto das atividades desenvolvidas desde 2015 no Projeto “Escola Responsável”, que visa a partir da construção coletiva de um processo de conscientização ambiental nas escolas do município de Alegrete/RS, objetivando atentar para a problemática da correta destinação dos resíduos gerados no ambiente escolar, bem como incentivar alternativas para (re)utilização desses resíduos, como por exemplo, na confecção de hortas suspensas com garrafas PET. Abrange-se 40 professores, 10 funcionários das escolas e 300 alunos, para este ano será ampliado o número de participantes. Além de parcerias com as Secretárias do Meio Ambiente e da Educação e Cultura do município, integrando a Semana Municipal de Meio Ambiente de Alegrete; e elaboração de materiais didáticos e folder que aborda a problemática ambiental.

Metodologia

Para dinamizar a realização do projeto iniciou-se por um diagnóstico, por meio de um questionário com 18 perguntas, a fim de conhecer a percepção dos professores e funcionários com relação à destinação dos resíduos e as ações de Educação Ambiental (EA) já desenvolvidas nas escolas. Após, organizou-se espaços de diálogos problematizadores com relação a atual postura adotada e as exigências legais em vigor; e a construção por meio de um Planejamento Estratégico Participativo das ações a serem desenvolvidas, resultando em uma agenda ambiental com intuito de atender as demandas existentes. O Planejamento Estratégico Participativo possui um caráter construtivista e participativo, baseado nas contribuições de Silva (2001) apresentadas com a sistematização dos Onze passos do PEP. Na Escola 1, realizou-se em um momento inicial a demonstração da proposta para o grupo, percebendo a clareza desta Fase avança-se para a dinâmica do sétimo passo, pois a Escola já possuía uma trajetória de trabalho em diversas ações de EA. Resultando no objetivo final para todos os participantes a ser almejado: sendo a Consolidar a EA na escola.A Escola 2, foram seguidos todos os onze passos sugeridos por Silva (2001) pois o grupo dispunha de um tempo maior para o PEP e as iniciativas já existentes estavam mais dispersas. Iniciando pela indagação sobre os problemas enfrentados, estimulando o pensamento em relação à situação atual, priorizando problemas mais importantes dentro da escola. Delimitando as ações a serem efetuadas e concretizadas.

Resultados e Discussão

Foram colocadas em prática as seguintes propostas na Escola 1: a reutilização de materiais como brinquedos através de uma oficina e óleo de cozinha; produção de uma horta suspensa e coletiva atendendo a demanda dos alunos e comunidade; realização de compostagem; fazer um projeto paisagístico; organização de uma gincana ambiental; e coleta seletiva; além de preservação e criação de áreas de lazer. A partir das ações

estabeleceram-se coletivamente prazos a serem cumpridos, e os responsáveis pela realização das ações, além de recursos (pessoais ou materiais) necessários.

O plano de ação realizado pela Escola 2, propôs a exposição de fotos e solicitação de limpeza do ambiente escolar aos órgãos responsáveis, além da execução das ações de separação do lixo e a correta destinação dos mesmos para reciclagem. Nas duas Escolas participantes enfatiza-se o notório interesse dos professores em contribuir na execução da proposta, mostrando-se abertos e predispostos a colaborar, expressando suas preocupações pela temática e a possibilidade de permear o conteúdo em todas as disciplinas da grade curricular, contextualizando com a realidade onde a escola está inserida. Visto que são eles que estarão em contato direto com os alunos e terão a responsabilidade de levar os projetos adiante. Logo, uma fase de sensibilização auxilia no fazer surgir o sentimento de pertencimento.

Para chegar-se a estas concretizações de ações, foram considerados alguns fatores prévios na preparação das escolas, como aponta Andrade (2000), entre eles: tamanho da escola, número de alunos e de professores, predisposição destes professores em passar por um processo de treinamento (e desenvolvimento das atividades propostas), vontade da diretoria de realmente implementar um projeto na área ambiental. Além destes fatores, direciona para que os processos sejam realizados de forma conjunta, cooperada, onde todos os envolvidos estejam de uma forma ou de outra, interligados.

Assim, se faz necessário entender à aprendizagem ambiental como um saber pedagógico, que para Vargas (2010) constitui uma construção analítica e interpretativa dos processos de elaboração de sentidos comuns e conhecimentos públicos sobre a sustentabilidade ecológica, social, cultural e econômica do planeta. Essas são interfaces inerentes ao desenvolvimento de estratégias e ações de ensino. Ou, ainda, de formulações e proposições para a área ambiental. Dito isso, se pode inferir que a EA é um processo de educação, que deve ser desenvolvido na Escola como prática pedagógica, envolvendo todos os contextos sociais, econômicos e culturais que ali residem.

Além disso, para Tozoni; Reis (2006), de modo geral, a sensibilização e a conscientização fazem parte de um processo de ação concreta e reflexão e ao incorporar o tema ambiental, o processo da educação conscientizadora tem como objetivo a transformação das relações entre os sujeitos e desses com o ambiente, estabelecidas pela história das relações sociais.

Conclusão

Pode-se concluir que o Projeto está abrangendo de forma positiva suas demandas iniciais através dos processos educativos relacionados à temática ambiental e mudança na forma de tratar os resíduos por meio da concretização das ações que serão realizadas nas Escolas. Em 2016 pretende-se inserir de forma sistemática acadêmicos de graduação que cursam as disciplinas de Gestão Ambiental dos cursos de Zootecnia e Ciência e Tecnologia em Alimentos da UFSM, a fim de propiciar a troca de saberes entre acadêmicos e comunidade escolar sendo uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade. Através de Projetos que envolvam diversos âmbitos educativos, torna-se real o processo de socialização do conhecimento, por meio desta relação entre a Universidade e a sociedade.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, D. F. Implementação da Educação Ambiental em escolas: uma reflexão. In: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 4.out/nov/dez 2000.

SILVA, Marcos José Pereira. Onze passos do planejamento estratégico participativo. In:

Markus Brose (org) Metodologia Participativa. Uma introdução a 20 instrumentos. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.pp.161-176.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. Educar, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006.

529

Oral

Educação ambiental para a sustentabilidade

529 - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS MORADORES DA ÁREA DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO CUBATÃO DO NORTE SOBRE O DESMATAMENTO DA MATA ATLÂNTICA (JOINVILLE-SC)

GALLI, V. B., BALDIN, N.

vanildagalli09@hotmail.com, nelma.baldin@univille

Palavras-chave: Desmatamento; Mata Atlântica; Bacia Hidrográfica

Introdução

A Bacia Hidrográfica do Rio Cubatão do Norte (BHRCN) é considerada uma das mais importantes bacias hidrográficas da região nordeste de Santa Catarina. Por este motivo, faz-se necessário, enfatizar sobre esse tema tão importante para a preservação da Bacia Hidrográfica que é a Mata Atlântica. Sabe-se, da grande importância que a floresta tem para a permanência de um rio, ela é primordial para sua existência uma vez que estabelece profunda relação de proteção e preservação.

Neste sentido, o objetivo da pesquisa que centra-se na análise de como se deu historicamente o processo de degradação da área da (BHRCN), revelando os fatores intervenientes, suas causas e consequências na economia e na historia do desmatamento da Mata Atlântica que rodeava e rodeia o rio Cubatão.

Metodologia

A pesquisa será desenvolvida na abordagem qualitativa e será descritiva de forma etnográfica. Esse tipo de pesquisa, segundo Lüdke e André (2003), tem sido o método sugerido para estudos que tem o ambiente natural como fonte dos dados. Para a coleta de dados, serão realizadas entrevistas abertas e semiestruturadas com 50 moradores da região, tendo como critério para a participação (morar 40 anos ou mais na localidade).

O centro desta pesquisa será a área da (BHRCN). O Rio Cubatão do Norte será o objeto central do estudo, e a Mata Atlântica – especificamente a mata ciliar formada pela Mata Atlântica – que circundava o Rio Cubatão do Norte será o ponto de partida do estudo. A área da BHRCN é bastante extensa (492 km²), para tanto, com o uso do mapa com foto aérea de toda a área da BHRCN foram definidos 15 pontos estratégicos, conforme as quantidades dos principais afluentes-rios que formam a bacia onde se concentrará a pesquisa, mais especificamente, onde se dará a busca dos dados e a delimitação do estudo. Esses 15 pontos foram definidos como o locus da pesquisa porque são os principais afluentes da BHRCN. Buscar-se-á saber dos residentes dessas localidades a serem estudadas: qual a relação da Mata Atlântica com as águas do Rio Cubatão; quais as percepções e representações sociais que expressam quanto à degradação da BHRCN. A referência da população para este estudo será a mata ciliar da área da bacia hidrográfica.

Resultados e Discussão

Como ainda não levantamos os dados da pesquisa considerando que o projeto no momento se encontra em análise pelo Comitê de Ética da Univille, não temos resultados a serem apresentados, mas acreditamos que com a aplicação desta pesquisa espera-se alcançar as seguintes contribuições científicas e sociais:

a) A população que participará das atividades previstas (entrevistas semiestruturadas) ao final da experiência poderá ter desenvolvido a criatividade, a sensibilidade, a percepção e a crítica em relação às inserções humanas no meio ambiente, refletindo sobre as representações sociais que importam essas ações;

b) Os sujeitos da pesquisa serão os habitantes mais antigos da região da área da BHRCN, por onde corre o Rio Cubatão. O critério para definir qual a população que será entrevistada é de que seja considerado "como morador (a) mais antigo (a) da localidade" (40 anos ou mais) os indivíduos que serão entrevistados serão indicados pelos próprios habitantes da BHRCN, na aplicação da técnica Snowball ("Bola de Neve"). Essa técnica consiste em uma modalidade de pesquisa indicada para se trabalhar com Educação Ambiental aplicada em comunidades, e funciona como uma ferramenta para esse tipo de pesquisas (BALDIN, 2011), a citada autora, define que essa técnica é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais em que os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes, que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o número esperado (o número mínimo).

c) Após a análise dos perfis dos sujeitos participantes das atividades do projeto de pesquisa esses dados serão documentados. O mesmo ocorrerá durante a aplicação das atividades, os pontos comuns e de maior decadência (em pior estado) em relação às questões do patrimônio ambiental que é a Mata Atlântica e as águas e com ênfase às questões do meio ambiente local – em especial no tratamento das águas do Rio do Cubatão e da sua mata ciliar. Com essas ações, criar-se-á condições de maior participação dessa população em atividades educacionais e de políticas sociais (com incentivos às iniciativas para buscar as políticas públicas) voltadas para a melhoria da qualidade do meio ambiente e que possam vir a ser executadas na área estudada.

d) A discussão, coletiva, dos resultados encontrados sobre a questão pesquisada (a ser executada após a análise etnográfica das informações coletadas), possibilitará, à comunidade local, uma maior reflexão quanto à questão da importância das águas para a vida. A finalidade será buscar um entendimento sobre o conteúdo abordado levando as pessoas a se sensibilizarem (com posterior conscientização) sobre a prevenção e importância das questões estudadas – particularmente sobre a importância de se preservar e cuidar das águas do Rio do Cubatão e da sua mata ciliar decorrente da Mata Atlântica.

Conclusão

Os resultados desta pesquisa poderão fornecer evidências de que a destruição da mata ciliar é uma prática realizada até mesmo antes da colonização (DEAN, 1996). Diante deste discurso, será ainda motivo de reflexão onde o estudo será aplicado, principalmente porque irá resgatar fatos históricos de âmbito ambiental da localidade e, sobretudo, voltado principalmente à sensibilização e conscientização dos moradores da área da BHRCN. Além de que poderá, também, apresentar sugestões para conservação do Rio Cubatão no município de Joinville. Assim, espera-se que esta pesquisa subsidie a elaboração de campanhas e projetos de intervenção ambiental, envolvendo os sujeitos da sociedade como um todo: governo e população.

A previsão de início da pesquisa é junho/2016 e a sua finalização em julho/2017.

Referências Bibliográficas

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve). Revista eletrônica do mestrado de educação ambiental, Rio Grande, v. 27, p. 46-60, jul./dez. 2011.

DEAN, W. A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira. São

Paulo: Cia. das Letras, 1996. 67 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2003. 99 p.

550

Oral

Educação ambiental para a sustentabilidade

550 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ENFOQUE PARA A SUSTENTABILIDADE

SANTOS, B. M., MENDES, F. C., QUEIROZ, M. B. A.

biancasantoss@hotmail.com, felicia_piaui@hotmail.com, bruno.marcelo14@hotmail.com

Palavras-chave: Meio Ambiente; Formação Cidadã; Ensino de Ciências

Introdução

Atualmente com a abundância dos meios de informação e comunicação muito tem se discutido sobre as questões ambientais e os impactos no meio em que vivemos, a escola tem um papel importante nessa questão, uma vez que ela educa cidadãos para viver em sociedade e assuntos relacionados ao meio ambiente precisam ser mostrados aos jovens educandos através da educação ambiental que vem como instrumento capaz de educar o indivíduo mediante a compreensão dos principais problemas do mundo contemporâneo. O trabalho esta voltado para a importância de trabalhar assuntos ambientais no ensino fundamental, dando um enfoque maior para o eixo da sustentabilidade. Objetivamos investigar através de alunos do oitavo ano do ensino fundamental a importância da educação ambiental e qual a visão deles sobre sustentabilidade.

Metodologia

Esse trabalho foi desenvolvido na Unidade Escolar Araci Lustosa – UEAL do município de Bom Jesus/Piauí, tida como a cidade do agronegócio, onde as questões ambientais estão sempre em alta. O alvo de estudo foram alunos do oitavo ano do ensino fundamental, com idade media entre 13 a 15 anos a pesquisa foi realizada durante a aula de ciências. A escola estadual foi escolhida por dois motivos: a) devido à realidade enfrentada na qualidade de ensino desta escola pública e b) a necessidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem e sensibilização dos alunos sobre os problemas ambientais presentes neste município. Trata-se de uma pesquisa descritiva e de natureza qualitativa, oriunda de um levantamento de dados através de questionários com perguntas dicotômicas de respostas “sim e não” aplicados para trinta alunos. Foram escolhidas três perguntas básicas e objetivas são elas: Você já ouviu falar sobre sustentabilidade? Saberia dar um conceito sobre sustentabilidade? E por fim: Você acha que assuntos ligados ao meio ambiente deveriam ser mais trabalhados em sala de aula? As respostas foram analises e elaboradas como dados por meio da codificação segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 150), é a técnica operacional utilizada para categorizar os dados que se relacionam. Mediante a codificação, os dados são transformados em símbolos, podendo ser tabelados e contados.

Resultados e Discussão

Como primeiro questionamento temos: “Você já ouviu falar sobre sustentabilidade?” A grande maioria dos alunos sendo 77% já ouviu falar em sustentabilidade sendo um resultado positivo e benéfico que contribui com o intuito da pesquisa, porém observamos que os outros 23% dos alunos nunca ouviram falar sobre esse tema, um tanto quanto preocupante esse número onde devemos nos focar pois o assunto é atualmente muito debatido e como estamos na “era da globalização” onde a facilidade de buscar informação é grande esse numero deveria ser menor ou extinto. Na segunda discussão

temos a seguinte pergunta: “Saberia dar um conceito sobre sustentabilidade?” notamos que mais da metade desses alunos não conseguiriam dar uma definição. Mesmo com 77% dos alunos já terem ouvido falar sobre sustentabilidade notamos na segunda pergunta que apenas 10 de 30 estudantes saberiam dar um conceito sobre o tema, somos induzidos a pensar que esses indivíduos que já escutaram sobre sustentabilidade não buscaram se informar sobre do que se trata e consequentemente quando forem abordados acerca deste assunto como foram nesta pesquisa não saberá dar uma definição. Para Sachs (2002, p. 85-89), o conceito de sustentabilidade existe oito dimensões da sustentabilidade que devem ser levadas em conta sendo ela social, ecológica, política (nacional e internacional), cultural, territorial, econômica e ambiental, no qual essa ultima trata-se de respeitar e realçar a capacidade de autodepuração dos ecossistemas naturais. No terceiro e último questionamento indagamos sobre educação ambiental por meio da pergunta “você acha que assuntos ligados ao meio ambiente deveriam ser mais trabalhados em sala de aula?”. Surpreendentemente os 30 alunos responderam que sim, acham que assuntos sobre o meio ambiente deveriam ser mais trabalhados em sala de aula. Isso nos remete dizer que esses jovens se interessam por esse eixo, porém são pouco trabalhados, ressalvamos que é necessário que haja novas metodologias de ensino que abordem a educação ambiental em sala de aula e no espaço escolar. O âmbito de educação ambiental entende-se que as crianças são seres da natureza, no qual é necessário repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades (TIRIBA, 2010b). Segundo Sampaio (2012), existe uma preocupação muito grande com os temas maiores, a relação da criança com o meio ambiente é vista como um tema menor. Mas se a gente não fizer a cabeça das gerações futuras, simplesmente não haverá geração futura.

Conclusão

O atrelamento de um aprendizado sobre o valor de uma infância escolar ligada com a natureza, trás uma movimentação de uma educação ambiental, que coloca condições dos alunos enfrentarem e organizem suas ideias sobre as condições da natureza e do sustentável, entendendo os processos de vários recursos ambientais ao seu redor. As curiosidades englobadas com as conversas sobre natureza, condições ambientais, afloram uma curiosidade e religa os jovens para as atividades criativas e o fazer junto, como parcerias entre eles, ensinando uma união das comunidades e do ambiental. As escolas podem ser complementadas com a educação ambiental, mostrando valores possibilitando as praticas de sustentabilidade social, ambiental, cultural, territorial, econômica, respeitando a relação à vida, tendo docentes preparados para recuperar o equilíbrio ambiental e educacional.

Referências Bibliográficas

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SACHS, I. Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SAMPAIO, A. R.; TIRIBA, L. Ambientalistas e autores pelo ensino da sustentabilidade. Disponível em: < http://exame.abril.com.br/mundo/noticias/ambientalistas-e-autores-pelo-ensino-da-sustentabilidade > 2012. Acessado em 14 de abril de 2015.

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010b.

560

Oral

Educação ambiental para a sustentabilidade

560 - A APLICAÇÃO DA NBR ISO 20121 NA GESTÃO DA SUSTENTABILIDADE EM EVENTOS: O FORTALECIMENTO DA MARCA POR MEIO DA PRODUÇÃO DE EVENTOS MAIS SUSTENTÁVEIS EM SANTA CATARINA

RANZAN, E. M., MAURICIO, A. L., SOUSA, R. P. L.

enimariaufsc@gmail.com, andreia-mauricio@hotmail.com, richard.perassi@uol.com.br

Palavras-chave: NBR ISO 20121; Sustentabilidade; Turismo de Negócios; Eventos

Introdução

O crescimento do mercado brasileiro de eventos está alavancando nosso turismo de negócios, por meio da realização de eventos nacionais e da captação de eventos internacionais. Faz-se necessário observar princípios para que os eventos possam ser realizados de maneira mais sustentável. Os benefícios gerados pelos eventos aos atores envolvidos estão acompanhados por aspectos negativos, que impactam nas dimensões ambiental, social, econômica, cultural e política. Estas preocupações pautaram a criação da norma NBR ISO 20121, que orienta sobre a gestão da sustentabilidade em eventos. Pretendeu-se verificar a aplicação dos princípios da sustentabilidade no planejamento e execução de eventos, pelos organizadores de eventos catarinenses. Foi possível perceber o que está sendo feito para aplicar os mesmos nos eventos realizados em SC, por empresas associadas a ABEOC.

Metodologia

Esta investigação tem caráter exploratório e descritivo, realizada por meio de pesquisa bibliográfica integrativa, do estudo da norma NBR ISO 20121 e de pesquisa de campo. Os termos pesquisados foram gestão de eventos e sustentabilidade em eventos. Igualmente buscaram-se publicações de instituições da área de eventos, como: ICCA, ABEOC, Ministério do Turismo, OMT, entre outras, para trazer a percepção do mercado atual. A pesquisa de campo foi realizada por meio do estudo de caso junto as empresas organizadoras de eventos, cadastradas junto a ABEOC/SC. Foi encaminhado mensagem as 52 empresas, explicando sobre a pesquisa e convidando-as para participar. Agendou-se entrevista semiestruturada com as 20 primeiras empresas que retornaram aceitando o convite. As entrevistas foram gravadas e os não foram divulgados os nomes das empresas e entrevistados, atribuindo-se letras aleatórias aos mesmos para manter o anonimato dos gestores entrevistados. Optou-se por não mencionar, durante o processo, a existência da norma NBR ISSO 20121, para não influenciar nas informações prestadas pelos entrevistados. Desta forma foi possível perceber os princípios seguidos pelas organizações, independente das orientações da norma. Destacou-se, durante a entrevistas, aspectos como: concepção de eventos sustentáveis, aspectos sociais, ambientais e econômicos praticados no planejamento e organização dos eventos, valorização da cultura local e uso de tecnologias, registros das ações realizadas, conhecimento de norma alusiva a gestão da sustentabilidade em eventos, entre outros.

Resultados e Discussão

Desta forma contextualizou-se, inicialmente, o desenvolvimento sustentável e seus princípios. Na sequência o olhar voltou-se para a realização de eventos mais sustentáveis, buscando-se a convergência entre os eventos e a sustentabilidade,

incluindo-se a contextualização da norma NBR ISO 20121. Os resultados são apresentados a partir das discussões pontuadas no roteiro das entrevistas. Os gestores não partem de um conceito padrão ao contextualizar a sustentabilidade. Em relação as ações mais sustentáveis estes fazem o que julgam “ser correto”. Os pilares base da sustentabilidade são o ambiental, o político, o econômico, o social e o cultural, porem 64% dos entrevistados destacam ter preocupações com ações pertinentes ao ambiental, 15% com o cultural e 10% com o econômico. Os aspectos políticos (6%) e social (5%) foram pouco mencionados. Complementando estas informações, 65% destacam que a sustentabilidade está focada na redução de resíduos e na ecologia (6%); 15% relacionam a sustentabilidade com questões financeiras (viabilidade) e 10% mencionam que a sustentabilidade remete para credibilidade. Os gestores indicaram que suas equipes de trabalho estão mais focadas com a execução das atividades alusivas, do que com as ações de sustentabilidade (durante a realização dos eventos). No entanto cuidados com a destinação do lixo, o uso de papel reciclado, a redução de uso de plásticos e reaproveitamento de materiais são escolhas constantes no planejamento e execução de eventos. Detalhando estas questões, houveram outros destaques importantes: a maior parte das empresas faz separação de resíduos dentro da empresa, mas nem sempre conseguem aplicar este cuidado na realização de seus eventos (depende do local e de quem contrata os serviços). Quando o evento é de responsabilidade total da organizadora é possível controlar mais as escolhas e fazer as ações sustentáveis que gostariam de fazer. A comunidade local é beneficiada com a realização dos eventos (na percepção de 75% dos entrevistados) por meio de parcerias com restaurantes, hotéis, bares, entre outros. Outro benefício destacado pelos gestores é o aumento do fluxo de visitação que beneficia lojas, mercados, shoppings e o comércio local de maneira geral. Os eventos de maior porte chegam a utilizar os equipamentos de cidades próximas para atender a demanda, indo além do benefício à comunidade local. Igualmente houve destaque para a geração de empregos temporários para atender as necessidades de cada evento. Em relação a valorização da cultura e gastronomia local é feita sempre que o contratante permite, o que possibilita mostrar um pouco da diversidade catarinense. As empresas organizadoras de eventos procuram utilizar a tecnologia a seu favor. Os principais destaques referem-se à diminuição de impressões, como: o uso de mídia eletrônica e redes sociais para divulgação dos eventos e o uso de projeções para substituir painéis e banners. Em relação a documentação dos processos nas fases de planejamento e execução de eventos, os gestores elaboram os projetos dos respectivos eventos, bem como controles financeiros e de materiais. Poucos elaboram documentos e/ou os Poucos gestores tinham conhecimento da norma NBR ISO 20121.

Conclusão

O uso da norma ISO 20121 apresenta-se como uma alternativa para a tomada de decisões, orientando os gestores e a cadeia produtiva, envolvidos na promoção dos eventos. Foi possível verificar a aplicação dos princípios da sustentabilidade em eventos, pelos organizadores de eventos catarinenses. Os entrevistados destacam vantagens ao produzir eventos mais sustentáveis: Incorporação da sustentabilidade à identidade do evento; redução de custos operacionais com menos desperdício e melhor utilização dos materiais; melhora da imagem da organizadora e do evento junto a sociedade; redução de emissão de gás do efeito estufa; o evento deixa um legado positivo para a comunidade receptora; o controle da gestão remete para uma ‘sustentabilidade verdadeira’; e a realização de eventos mais sustentáveis fortalece a construção da marca de um evento.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TROCA DE EXPERIÊNCIAS PARA NOVAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS EM PESQUISA E EXTENSÃO

53

Painel

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

53 - RELATO DE EXPERIÊNCIA: A UTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM AULAS DA DISCIPLINA DE PLANEJAMENTO URBANO I DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO, REALIZADAS NA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – SC

RIBEIRO, J., VIEIRA, R., SOUZA, C. M. M., SOARES, B.

jeff.r.bio@gmail.com, arquitetura.rafaela@gmail.com, arqcmansur@gmail.com, brunaa.soaress@hotmail.com

Palavras-chave: Desastres Naturais; Educação Ambiental; Extensão e Oficina

Introdução

Os impactos causados por desastres naturais tem sido cada vez mais frequentes. Pesquisas salientam que isso pode estar relacionado com as mudanças climáticas. Todavia, outra alarmante preocupação relaciona-se a acelerada expansão urbana. A delimitação de áreas passíveis de ocupação e a proteção de Áreas de Preservação Permanente (APP) são medidas relevantes para obtenção de cidades sustentáveis. O objetivo desta experiência foi sensibilizar os estudantes do quinto semestre do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Regional de Blumenau (FURB) sobre medidas que visam à sustentabilidade urbana e sobre a importância de serem mediadores desse conhecimento junto à sociedade. Para tanto, foram aplicadas oficinas elaboradas pelos próprios acadêmicos, para estudantes do ensino fundamental de uma comunidade de Blumenau, frequentemente acometida por desastres naturais.

Metodologia

As oficinas têm sido realizadas semestralmente e fazem parte do Programa de Extensão “Novos Talentos”, financiado pela CAPES. Este relato de experiência refere-se às oficinas realizadas durante o segundo semestre do ano de 2015. Para isso, os 29 estudantes de graduação, tiveram uma aula expositiva com um biólogo que explicou a importância da educação ambiental e sua aplicação no contexto social. Após esta introdução os estudantes ficaram responsáveis em aplicar pequenas oficinas aos alunos da escola básica municipal Tiradentes, destruída por um deslizamento em 2008. Até o momento a escola não foi reconstruída e os alunos têm aulas em outra unidade escolar do município, localizada a aproximadamente três quilômetros do bairro em que residem. No total foram aplicadas pelos acadêmicos, sete oficias com os seguintes temas: (1) invente uma cidade e (2) inundação vinculada ao segundo e terceiro ano; (3) a água e sua importância para o ser humano e (4) ajudando a limpar o rio, para os alunos do quarto e quinto ano; (5) a importância das árvores, para o sexto e sétimo ano; (6) bacia hidrográfica e (7) mobilidade urbana para as turmas do oitavo e nono ano. A duração das oficinas foi de aproximadamente duas horas por turma, contendo atividades diversificadas, enfatizando a relação do ser humano com o ambiente. Ao todo, participaram do projeto 158 alunos do período matutino.

Resultados e Discussão

Entre os resultados observados, identificou-se que os alunos do ensino fundamental participantes das oficinas, compreenderam melhor, por quais razões determinadas áreas da sub-bacia onde residem são inadequadas para ocupação, exemplificado a

problemática da localização da atingida escola. Nas duas oficias realizada com os estudantes de segundo e terceiro ano, foi possível construir uma maquete da cidade de Blumenau, utilizando materiais recicláveis, como pequenas caixas de papelão. Com a maquete finalizada, comparou-se a cidade desenvolvida pelos alunos com a cidade em que moram. A segunda atividade realizada enfatizou uma inundação e demostrou a importâncias dos seres vivos. Cada aluno recebeu o nome de uma espécie de animal e desta forma, os estudantes tiveram a difícil tarefa de encontrar um parceiro entre a confusão e a correria de um evento de desastre natural, buscando abrigo em uma arca. As turmas do quarto e quinto ano realizaram uma atividade expositiva, que descreveu a importância da água no contexto dos alunos envolvidos. A atividade contou com muitas figuras, montagens e outros meios que possibilitaram aos alunos conhecer a estrutura da água e sua distribuição no planeta. Já na segunda atividade os acadêmicos de arquitetura, construíram um painel com cartolinas e materiais recicláveis, elucidando um grande rio, no qual foram fixados inúmeros objetos. Peixes e outros animais de papel foram aderidos para construir o ambiente familiar aos rios da região. Houve a participação ativa dos alunos, limpando o corpo hídrico e deixando somente o que realmente faz parte do rio. Nas turmas do sexto e sétimo ano aplicou-se uma oficina com o objetivo de apresentar ao grupo, a importância da preservação da cobertura vegetal, enfatizando a relação da manutenção da recarga dos lençóis subterrâneos, bem como enfatizando que a destruição dessa cobertura contribui para os processos de erosões, deslizamentos, enchentes, entre outros grandes problemas. Para demostrar na prática, os acadêmicos construíram pequenos sistemas que simulavam solos com cobertura vegetal, com cobertura de serapilheira e sem cobertura. Nas turmas do oitavo e nono ano com o objetivo de discutir a importância da bacia hidrográfica, na qual a comunidade escolar está inserida, os acadêmicos da arquitetura desenvolveram uma maquete, que representa a microbacia da rua Pedro Krauss Senior, local onde aconteceram grandes danos econômicos e ambientais, provocados pelo desastre natural em 2008. Para obter maior compreensão do conteúdo, a oficina foi ministrada de forma expositiva e interativa, aproximando as diversas experiências relatadas pelos alunos com a situação geológica da região. Uma das últimas atividades foi a realização de uma explicação sobre mobilidade urbana. Os acadêmicos de arquitetura enfatizaram os diferentes tipos de modais de transporte e detalharam o funcionamento das cidades, bem como debateram as possíveis soluções que podem ser atribuídas, para reduzir o impacto de grandes frotas nas vias urbanas. Todas estas atividades foram escolhidas de acordo com a situação contexto na qual os alunos estavam inseridos. Enfatizando principalmente questões sociais e ambientais da bacia hidrográfica, que engloba o bairro em que estudantes residem.

Conclusão

A educação ambiental visando à sustentabilidade urbana é algo extremamente importante, pois para alguns alunos do ensino fundamental havia certo desconhecimento sobre o evento que atingiu e destruiu sua escola em 2008. Muitos na época nem haviam nascido e por isso não sabiam ao certo porque estudavam tão longe da sua comunidade. As explicações propostas pelos acadêmicos de arquitetura, relacionadas aos eventos naturais, demostraram que a educação ambiental voltada para redução de risco de desastres, potencializa aos estudantes projeções futuras no desenvolvimento urbano. Além disso, a interação, universidade e sociedade por meio da articulação entre o ensino e a extensão, promove a troca de conhecimentos e a possibilidade de consolidar o grande papel da universidade perante a sociedade, difundindo e ampliando a construção do conhecimento.

Fonte Financiadora

Agradecimentos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), bem como a Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB).

102

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

102 - TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS ATRAVÉS DA MULTIPLICAÇÃO E TROCA DE SEMENTES CRIOULAS: EXPERIENCIAS DE UMA NOVA ABORDAGEM DIDÁTICA

STÜRMER, M. A., ROSSA, Ü. B., PROENÇA, F. M. N.

m.sturmer@hotmail.com, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br , flavianunes28@hotmail.com

Palavras-chave: Segurança Alimentar; Desenvolvimento Sustentável; Tecnologia de Baixo Custo; Resgate de Costumes; Agricultura Familiar, Agricultura Justa e Solidaria

Introdução

As sementes crioulas fazem parte da vida de milhares de agricultores brasileiros, são a base da nossa produção agrícola, porém muitas variedades de sementes que tradicionalmente eram cultivadas em nosso estado já se perderam. Uma das atividades prioritárias do projeto é o desenvolvimento de conhecimentos, resgate, multiplicação e distribuição de sementes de variedades rústicas cultivadas e conservadas pelos agricultores de geração em geração. Estima-se que as variedades de sementes crioulas possam atingir até 90% da produtividade apresentada pelas variedades comerciais. Esses índices produtivos se devem ao fato de serem multiplicados pelos agricultores, que levam ao desenvolvimento de variedades próprias. Através do ato tradicional de troca de sementes, outros conhecimentos podem ser repassados, configurando uma inovadora abordagem didática para o desenvolvimento social e cultural dos agricultores.

Metodologia

Este Projeto se desenvolve na Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke, Joinville SC, em parceria com o Instituto Federal Catarinense campus Araquari, através do PIBID.A principio foi realizada a capacitação dos alunos, da escola abrangida pelo projeto em Olericultura Orgânica e Cultivo Protegido, através de palestras e aulas práticas. A escola conta com um local onde foram cultivadas a variedades, já coletadas, devidamente identificadas e catalogadas. As sementes, que foram utilizadas como matrizes do projeto, na sua grande maioria foram disponibilizadas, por famílias de pequenos produtores rurais de todas as regiões do estado bem como de famílias do próprio município. Ao todo foram captadas cerca de vinte e nove espécies: milho colorido (milho indígena), milho asteka roxo e doce, milho baio, milho roxo, milho branco e milho doce, feijão rosinha, feijão rajado, feijão dourado, feijão adzuki, feijão jalo roxo, feijão jalo preto, feijão de pobre, feijão bolinha, feijão olho de cabra, soja comum, abobora, entre outras. Após a coleta das sementes, foi feita a escolha do local de plantio, uma vez que a escola servirá como guardiã das matrizes. O plantio teve inicio no mês de setembro de 2015, nas dependencias da escola. Todo acompanhamento foi feito por intermédio de vistorias periódicas às áreas de plantio, onde todos os dados coletados foram devidamente armazenados em cadernetas de campo. A idéia principal é que essas sementes sejam distribuídas entre famílias de alunos da escola, bem como, para a constituição de um banco de sementes e a sua distribuição entre pequenas propriedades.

Resultados e Discussão

O objetivo principal deste projeto, é a realização de um dia de campo, com os alunos da Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke, acadêmicos do curso de licenciatura em

ciências agrícolas do IFC - Araquari, agricultores e profissionais da área agrícola, onde serão realizadas oficinas sobre agroecologia, produção sementes crioulas, onde as mesmas serão distribuídas como ação de fomento ao cultivo agroecologico no município e região.

O produtor, aluno ou academico participante levara uma pequena quantidade das sementes previamente acondicionas, para multiplicar na propriedade ou residência, no primeiro ano; produzindo sua própria semente, para que posteriormente utilize em cultivos comerciais ou para trabalhos de multiplicação. O dia de campo e as oficinas serão realizadas em parceria com outras instituições, previsto não somente a distribuição das sementes e observação das culturas a campo, mas a realização de palestras sobre sustentabilidade no meio rural, uso de sementes crioulas e produção agroecologica.

Através deste projeto pretendemos ainda ampliar a oferta de alimentos saudáveis e variados, contribuindo para garantir não só a difusão de tecnologias sociais e a transmissão de conhecimentos mas garantir de certo a permanência do pequeno agricultor no campo, boas condições de segurança alimentar de famílias carentes, a oferta de produtos de qualidade com preço justo baseado no ideal de economia justa e solidaria. Bem como a criação de um banco de sementes comunitária, onde cada produtor fica responsável a partir da produção de sua semente de repassar a outros produtores.

Cabe ressaltar que o evento será realizado no mês de maio de 2016, após o final da colheita das espécies cultivadas, salientamos que além do dia de campo o presente projeto visa primordialmente gerar conhecimento, que permita ao licenciando criar habilidades e as aptidões para colocar em prática tais habilidades, desenvolver tecnologias de baixo custo para produção de alimentos que possam garantir a sustentação das propriedades rurais pela comercialização de seus produtos. Bem como garantir a manutenção das exigências alimentares das famílias rurais, evitando o risco de insegurança alimentar, seja através da produção agroecológicas, e pelo cultivo de sementes tradicionais de milho, feijão entre outros, além de qualquer modalidade agropecuária que se encaixe com o perfil das propriedades, permitindo a manutenção de seus costumes, através da troca de sementes e de experiências com outras comunidades agrícolas, permitindo que através de aquisição inicial de uma pequena quantidade de sementes fornecida pelo projeto, o produtor possa num primeiro momento produzir sua própria semente viabilizando o cultivo comercial nos anos seguintes, reduzindo drasticamente o custo de produção como um todo, aumentando a lucratividade dessas propriedades, permitir a alunos do ensino técnico em agropecuária, Licenciandos em ciências agrícolas adquirir vivencias e experiências em educação no campo, extensão rural e assistência técnica, (ATER).

Conclusão

Esperamos através deste trabalhogerar conhecimento, multiplicar sementes, e desenvolver atividades de extensão. Todo trabalho tem por motivação, atender uma demanda existente por capacitação profissional no meio rural, bem como melhorar as condições de formação de docentes, que estarão atuando na formação agrícola,gerando integração entre teoria e pratica através do convívio com produtores e alunos do meio rural Neste contexto as melhores ferramentas se encontram com os próprios alunos e sua origem rural, o que torna todo o projeto um grande desafio. Destacamos ainda, o uso do conhecimento didático adquirido, para melhor formação de profissionais da área, permitindo a multiplicação do conhecimento, bem como desenvolver nos jovens uma consciência sustentável.

Referências Bibliográficas

http://www.mpabrasil.org.br/biblioteca/textos-artigos/multiplicadores-de-sementes-crioulas-

do-mpa-de-santa-catarina, acessado, 24/09/2014.

http://www.agrisustentavel.com/doc/crioulas.htm, acessado, 24/09/2014.

http://www.fca.unesp.br/Home/Extensao/GrupoTimbo/sementecrioula02.pdf, acessado, 24/09/2014

Fonte Financiadora

Esse trabalho contou com financiamento da CAPES através do PIBID.

104

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

104 - APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO PARTICIPANTES EM PROJETO DE P,D&I

CAETANO, M. L., MUZEKA, G., ROSSA, Ü. B., SOUZA, D. C., CLEMENTINO, F. M. M., GOLÇALVES, L.

marilhacaetano@gmail.com, geraldomuzeka@hotmail.com, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br, dani_crist22@hotmail.com, franciscomateusmeloclementino@gmail.com, leo2015goncalves@hotmail.com

Palavras-chave: Conhecimento; Experiências educacionais; Inovação Tecnológica; Teoria e Pratica

Introdução

O envolvimento em pesquisas de Inovação e Desenvolvimento de Tecnologia, dentro das instituições educacionais, possibilita aos alunos a exploração de estudos em diversas áreas. A criação de ferramentas inovadoras, aqui denominadas Cultivadores de Solo, (Enxada Iracema, Cavador Tatui e Vangador de Solo) para o setor agrícola, objetiva aos alunos o alinhamento do conhecimento teórico para a aplicação técnica através da relação das práticas a campo. São praticas consideradas, teste experimentais dos equipamentos e a caracterização da área trabalhada por meio de: analises de solo, densidade, compactação, infiltração de água no solo . Sendo possível fazer a comparação também com as teorias apontadas em sala de aula, tornando-os elementos fundamentais para o desenvolvimento e o auxílio à pequena propriedade e ao aprendizado dos bolsistas.

Metodologia

A metodologia aplicada baseia-se nos métodos de experimentação à campo das ferramentas produzidas, acompanhadas de testes. Para que fosse possível a realização desses testes, o primeiro passo foi fundamentação e discussão teórica, ocorrida em sala de aula, na qual foi conduzida para uma compreensão mais visual e técnica das etapas. A utilização de material de apoio, foi essencial para que os bolsistas usufruíssem de uma visão mais ampla do assunto abordado à partir de diferentes referências, sejam elas adquiridas em artigos, slides, vídeos, textos, etc. Após a fase de aperfeiçoamento teórico, práticas na área experimental do IFC – Campus Araquari, foram realizadas na seguinte ordem: Primeira etapa, realizou-se análises de solo, onde pretendeu-se buscar informações sobre macro e micronutrientes presentes em determinado solo, bem como toxidade de alumínio e pH característico desse espaço. Segunda etapa: buscou-se por dados que indicassem a capacidade de infiltração de água pelo solo, assim como calcular sua taxa de infiltrabilidade, vendo que dados como esses são de grande importância para o desenvolvimento pleno da planta, através do equipamento infiltrômetro, que auxilia na leitura desses elementos. Terceira etapa: o enfoque foi para o teste de densidade, era significativo medir-se a compactação do solo, contando que, solo compactado e água infiltrada são inversamente proporcionais, o equipamento devido para essa prática é o penetrômetro que indicava através de um registro, o índice de compactação do solo.

Resultados e Discussão

Tratar da importância dos avanços educacionais na perspectiva da educação do campo, foi a visão que o presente projeto proporcionou aos alunos envolvidos nesta experiência,

centrando na corporação educativa como um todo. A metodologia usada, assim como os materiais didáticos disponibilizados pelos professores envolvidos, demonstrou como essas práticas refletem em ações na aprendizagem e no conhecimento, através da pesquisa aplicada e os resultados da mesma. Estas ações refletidas pelos alunos, só foram possíveis pela qualificação teórica e prática de cada uma das etapas estudadas, fazendo uma relação entre elas tornando-as mais fáceis de serem distinguidas quando colocadas em prática, na qual foram mais simples a identificação da ligação entre esses dois desafios apresentados. Inicialmente foi retratado uma noção geral do cronograma de execução do projeto, evidenciando as etapas seguintes e propiciando um norteamento dos conteúdos, deste avançou-se na compreensão da importância da prática para qualificar, compreender, assimilar as teorias. Atualmente todos os conteúdos realizado e praticado, sejam eles apresentados em congressos ou publicados em anais de eventos, submetem-se em experiências educacionais que trazem visões mais amplas, e então percebe a necessidade de cada vez mais os assuntos tratados em sala de aula sejam enfatizando para a importância da prática, a pesquisa e as atuações durante e depois da formação dos futuros técnicos. Lembrando que, com inovações criam-se competências e adquirem-se conhecimentos essenciais que trarão experiências, facilitando o sucesso nas áreas de atuação. Em sala de aula, nota-se o quanto cada área atuante do projeto contribui para um melhor resultado, e uma interação entre os cursos técnicos, como o de Agropecuária e de Química, sendo possível a relação, por exemplo da química do solo, em análises de solo, no auxilio dessa área para um melhor entendimento dos compostos presentes nas amostras realizadas em laboratórios propícios a esse tipo de teste, como na agropecuária que é a principal área colaboradora e influente aos assuntos abordados e praticados desse programa junto as experiências à campo que esses alunos já adquiriram, sem esquecer dos coordenadores acadêmicos, que auxiliaram na compreensão dos alunos e no aperfeiçoamento de seus conhecimentos. Além de despertar o senso de empreendedorismo nos integrantes através das pesquisas aplicadas e desenvolvidas tecnologicamente, o projeto remeteu aos alunos o gosto por inovar, conhecer e explorar cada vez mais os possíveis avanços para métodos de auxílio não só do setor agrícola no melhor manuseio e aproveitamento econômico ou eficiente dos meios para a produção rural familiar, como nas diversas áreas e situações debatidos no dia-a-dia.

Conclusão

Levando-se em conta o que foi observado, projetos de pesquisas de desenvolvimentos tecnológicos e inovadores além de qualificar as pessoas envolvidas proporcionando-as experiências e conhecimentos, transformam a mente de alunos recém chegados ao ensino médio, tornando-os mais capacitados e informados, aptos a ingressarem no mercado de trabalho. Em virtude disso, os alunos integrantes do projeto de pesquisa, aprenderam a lidar através das práticas à campo e discussões teóricas, com a produção da escrita e a realização da leitura, conscientizando-se da importância do senso empreendedor, como forma de ampliação das possibilidades de contribuição do estudo realizado para sua própria experiência e sucesso.

Fonte Financiadora

Esse trabalho contou com financiamento do CNPq, através de Projeto P,D&I, aprovado no Edital 017/2014.

106

Painel

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

106 - DESENVOLVIMENTO RURAL, EXTENSÃO E ASSOCIATIVISMO COMO FORMA DE INTEGRAÇÃO SOCIAL RURAL: EXERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS VIVENCIADAS NO PROJETO IDENTIDADE SUSTENTÁVEL

STÜRMER, M. A., PROENÇA, F. M. N., ROSSA, Ü. B.

m.sturmer@hotmail.com, flavianunes28@hotmail.com, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br

Palavras-chave: Educação no Campo; Desenvolvimento Sustentável; Extensão, Pesquisa e Integração Social

Introdução

O Estado de Santa Catarina, sempre foi conhecido no cenário agrícola nacional, devido a força de trabalho de seus colonos, pelo desenvolvimento de sua agroindústria, bem pela qualidade de seus produtos e serviços. Entretanto, existem em nosso estado pequenas propriedades de agricultores familiares que carecem o mínimo de organização, e acompanhamento técnico através de extensão rural ou assistência técnica. Essas propriedades possuem bom perfil produtivo, principalmente para o desenvolvimento e uso de técnicas de produção de baixo custo, bem como de interação social, crescimento socioeconômico. Trabalhos visando a integração social, utilizando estrategias pedagógicas, são de grande importância para a promoção do associativismo. Este trabalho propõe divulgar alguns aspectos pedagógicos vivenciados durante a execução do Projeto Identidade Sustentável promovido pelo SENAR/SC

Metodologia

Tudo iniciou em maio de 2013, durante um treinamento de agroecologia, promovido pelo SENAR/SC, na comunidade João Pessoa em Guaramirim – SC. O curso de Cultivo Protegido aconteceu no mês seguinte, sendo realizado o planejamento do preparo do solo e do plantio. Em julho iniciou o plantio, nas propriedades do projeto, cerca de 3000 mudas em dois plantios, em cinco propriedades. Muitas foram às dificuldades, clima frio, mercado, falta de recursos. Em setembro, iniciou a colheita, e realizada a primeira feira. Hoje anos depois, o grupo encontra-se organizado, o numero de famílias subiu para 15, abrangendo quatro municípios, Guaramirim , Joinville, Massaranduba e Araquari. Entre os resultados, esta a certificação orgânica participativa pela REDE ECOVIDA, principalmente devido o fato do trabalho ter sido realizado por uma equipe multidisciplinar, composta por professores, acadêmicos de licenciatura em ciências agrícolas, e comunidade, que através do processo de extensão rural, uma das grandes atribuições do licenciado, puderam capacitar os produtores, e através de palestras e reuniões transmitir conhecimentos sobre gestão da propriedade, associativismo e administração rural, o que culminou com a formação do grupo e expansão da área de abrangência, outras atividades ainda desenvolvidas são o acompanhamento das atividades, dentro das propriedades, onde os bolsistas desenvolvem trabalhos de extensionistas, dando suporte e acompanhamento ao grupo de produtores, estimulando não somente o cultivo, mas a organização da propriedade, a difusão de tecnologia, e o desenvolvimento de pesquisas com os agricultores, gerando uma gama de conhecimentos e habilidades fundamentais no processo de educação no campo.

Resultados e Discussão

A certificação orgânica através da rede ECOVIDA, o registro da associação, são exemplos de resultados, a interação ocorrida entre os profissionais envolvidos, agricultores, técnicos em agropecuária, engenheiros agrônomos, secretários de agricultura e principalmente licenciandos em formação, trouxe amadurecimento quanto as suas perspectivas profissionais, pela praxis dos conhecimentos adquiridos durante a sua formação, uma vez que com as novas habilidades desenvolvidas, tais profissionais se tornaram mais completos, compreendendo de maneira mais clara todo o processo de formação de nossas sociedades rurais, como se deu a imigração, a colonização destas comunidades e a importância do seu trabalho, não somente em sala de aula nos chamados caminhos da educação formal, mas dentro de um processo diferenciado de educação, que é propriamente a educação no campo, desenvolvida diretamente com agricultores, onde o ponto chave não é somente a formação do individuo, mas a autonomia gerada pelos saberes reconhecidos, uma vez que todos nos carregamos uma bagagem de saberes diferentes, que complementam nosso aprendizado, e nos permitem desenvolver atividades de aprendizado em qualquer área escolhida pelo profissional, seja educação formal e não formal, pesquisa e extensão, enriquecendo o processo como um todo.

Mas o maior é a possibilidade de disseminar este projeto em outros municípios para que desta forma muitas comunidades agrícolas isoladas possam estar se associando e semeando as boas sementes, de uma produção sustentável e de qualidade, minimizando os impactos gerados por essa nova agricultura, que veem de forma desenfreada, ocasionando impactos, em muitos casos irreversíveis. Manter os espaços conquistados nas feiras livres: Feira da Visconde , Feira do Príncipe , CEASA, Feira no Vila Nova em Joinville e a Feira Espaço Saúde no shopping Cidade das Flores em Joinville, as quais oportunizaram diversos canais de comercialização para tais agricultores.

Lembramos que a educação existe nas três formas, educação formal, educação não formal e educação informal (saberes transmitido de geração em geração, o SENAR atua diretamente na educação não formal e informal, pois não é submetida a uma legislação do MEC e cargas horárias pré estabelecidas, e sim através dos cursos ou programas regulamentados por lei, é assistematizada, desenvolvida no dia-a-dia, por diversas maneiras e fontes, sendo um ato social, cultural e individual.

Tal forma de educar segue alguns aspectos diferenciados, por exemplo: muitos produtores são analfabetos funcionais, outros abandonaram a escola já nas series iniciais, o que traz certas dificuldades, como por exemplo, o tempo de raciocínio que é normalmente mais devagar em relação a outros com mais tempo de formação, porém embora apresentem essa defasagem educacional, são pessoas que possuem um conhecimento empírico, baseado no seu trabalho, no dia a dia da propriedade e nas suas vivencias, que permitem a compreensão dos conhecimentos aplicados.

Conclusão

O projeto esta em andamento e tomando uma maior proporção nos Municípios envolvidos, e com isso, alcançando os objetivos, de uma produção autossustentável. Através de reuniões e capacitações, mantém o associativismo, garantido, qualidade, produção e diversificação, possibilitando que todas as classes econômicas possam estar adquirindo seus produtos. Outras conquistas foram a certificação orgânica, pela REDE ECOVIDA, o registro da associação, novos pontos de vendas, outro item a ser trabalhado é a questão de embalagens, elaboração dos valores e padronização, o que garante a qualidade do produto e sua apresentação. Salientamos que projetos com essas fundamentações,tem importância não somente para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais, mas também pelo trabalho de ATER desenvolvido, que pode

contribuir de forma integrada na formação do Licenciado em Ciências Agrícolas.

Referências Bibliográficas

BATALHA, Mario Otavio, Recursos humanos e agronegócio: A EVOLUÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL, Jaboticabal-SP, Ed. Novos Talentos, 2005.

SENAR, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, FORMAÇÃO PROFISIONAL RURAL E PROMOÇÃO SOCIAL, Brasília-DF, 1ªEd. SENAR, 2013.

SENAR, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, ADMINISTRAÇÃO DA EMPRESA RURAL: ambiente interno/Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, Brasília-DF, Coleção SENAR 140, 2009.

Fonte Financiadora

Esse trabalho contou com financiamento da CAPES através do PIBID.

109

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

109 - PESQUISA COMO UM INSTRUMENTO METODOLOGICO DE ENSINO DE CARATER MULTIDISCIPLINAR EM PROJETO DE P,D&I

SOUZA, D. C., MUZEKA, G., ROSSA, Ü. B., CLEMENTINO, F. M. M., GONÇALVES, L., CAETANO, M. L.

dani_crist22@hotmail.com, geraldomuzeka@hotmail.com, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br, franciscomateusmeloclementino@gmail.com, leo2015goncalves@hotmail.com, marilhacaetano@gmail.com

Palavras-chave: Educação; Pesquisa; Desenvolvimento Tecnológico; Ensino Aprendizagem; Multidisciplinariedade

Introdução

A compreensão dos educandos para relação homem, tecnologia, produtividade e meio ambiente, tende a ter efetividade com a inserção de metodologias educacionais que permeiam para a aproximação da realidade dos mesmos, através de ensinamentos que tragam contextualização, significado da teoria com a prática, contribuições para a formação e inter-relações de diferentes áreas, promovendo a multidisciplinariedade. Objetiva-se o ensino pela pesquisa de forma integradora com os cursos de nível técnico e superior do IFC - Campus Araquari, a partir da inserção destes no projeto “Enxada Iracema, Cavador Tatuí e Subsolador Vangador de Solo como novas ferramentas agrícola”, instigando os envolvidos a desenvolver tecnologias e conhecimentos, gerindo estrategicamente recursos sustentáveis, resultando em geração de renda e qualidade de vida aos agricultores e a potencialização do empreendedor rural.

Metodologia

Para a execução do projeto, houve a reestruturação de um espaço de desenvolvimento de novas tecnologias agrícolas, no qual a comunidade interna e externa poderão participar de aulas e treinamentos. Ocorreu o planejamento de ações executáveis juntamente com a coordenação do projeto, bolsistas e alunos envolvidos, e instituições parceiras, com a realização de workshop de planejamento estratégico, que resultou na elaboração de um plano de ação, contemplando as atividades, obrigações e prazos a serem cumpridos para a boa e fiel execução do projeto. A partir de discussões técnicas de comparação de modelos de equipamentos semelhantes, foram desenvolvidos versões em um primeiro momento de croqui, posteriormente desenho técnico e então a materialização dos equipamentos (Enxada Iracema, Cavador Tatui e Vangador de Solo) em protótipos, realizando então os testes de campo, através da experimentação cientifica, da eficiência das novas ferramentas e a exploração de metodologias educacionais técnicas pedagógicas que instigam a aprendizagem dos bolsistas, alunos do ensino médio, nível técnico e superior. Essa experimentação realiza-se nas áreas agrícolas da fazenda escola com o envolvimento dos alunos do curso Técnico em Agropecuária e Química, sob a coordenação dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas. As experimentações serão definidas com delineamento experimental que busque a simulação das práticas agrícolas relacionadas a produção agropecuária.

Resultados e Discussão

O IFC, juntamente com seu corpo técnico-científico, e com o envolvimento de alunos, é

promovente da nucleação de ideias e iniciativas que visem o desenvolvimento tecnológico, atendendo a demanda de projetos de novas tecnologias. Para os alunos a possibilidade de desenvolverem o senso de empreendedorismo para tornarem-se novos empreendedores do segmento com o desenvolvimento de outros produtos, e atendendo as carências no setor de engenharia agrícola por não haver iniciativas para o desenvolvimento de novas tecnologias adequadas voltadas ao trabalho no campo, como equipamentos e ferramentas de uso na pequena propriedade rural. Para tanto, enfatiza-se que as atribuições dos futuros egressos dos cursos técnicos devem ser fomentadas dentro do currículo do ensino tornando visível e valorizada a agricultura como fonte de desenvolvimento social, tecnológico e econômico. Não somente no curso técnico em Agropecuária ou nas áreas das ciências agrícolas, mas estabelecer conexão com outros cursos, da instituição, articulando trabalhos e relações distintas sobre a mesma problemática, ou ainda, de uma linha explorada criar outras frentes de ensino, pesquisa e extensPara Hoffmann et al. (1992), a cadeia produtiva agrícola é pertencente do ramo da administração rural, o qual pode estar voltado para as unidades de produção familiar (agricultura familiar) e para as explorações capitalistas (empresas agrícolas ou rurais). E independentemente do tamanho da propriedade é primordial estabelecer um planejamento do sistema de produção e capacidade de mão de obra necessária Paim (1999). Nestas concepções inovar com tecnologias agrícolas que facilitem as atividades rotineiras no campo propiciando maiores rendimentos e ainda alavancar o processo produtivo das mesmas em relação à escala de produção, exige pesquisa aplicada, de modo a “tornar os fenômenos mais reais por meio da experiência” (Hodson, 1998c, p. 630, citado por GALIAZZI, 2001). As pesquisas dentro da escola, com enfoque no eixo da eficiência operacional das novas ferramentas, motivam a aprendizagem inter e multidisciplinar dos alunos de modo a refletir no ambiente externo das instituições educacionais, onde na sociedade o futuro egresso irá provocar mais postos de trabalhos, aumentar a produtividade agrícola, e gerar mais renda aos produtores rurais. Existe o entendimento que a metodologia de ensino pela pesquisa deve ser explorada e compreendida como um “instrumento metodológico para construir conhecimento”, como “um movimento para a teorização e para a inovação”(Demo, 1997, p.33). Essa tem caráter investigativo, se tornando relevante para construção de conhecimentos dos envolvidos, mas também, por ser um instrumento para a explicitação, problematização e discussão de atividades oriundas para sua formação, levando o aluno á participar de seu processo de ensino aprendizagem.

Conclusão

A utilização de metodologias que educam pela pesquisa, numa relação equilibrada entre a fundamentação teórica indispensável e a ideologia aplicada de aprender fazendo, desperta outras habilidades, competências das atribuições profissionais dos egressos em formação. Um exemplo é inserção dos educandos e docentes na construção de projetos, como de novas ferramentas agrícolas como a Enxada Iracema, Cavador Tatui e Subsolador Vangador do solo que tem como base a ciência agrárias , entretanto foi capaz de ampliar suas frentes com a participação de outras ciências como a química, atendendo a exigência de novas práticas e novas tecnologias que se demonstram como os principais instrumentos para a reconstrução das relações entre educação, sociedade, ambiente e produção de forma eficiente, sustentável e rentável.

Referências Bibliográficas

DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 1996

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan Güntzel. Educar pela pesquisa: as resistências sinalizando o processo de profissionalização de professores. Revista Educar, n. 21, p. 227-241. Curitiba: UFPR, 2003.

HOFFMANN, R; ENGLER, J.J.C.; SERRANO, O; THAME, A.C.M.; NEVES, E.M. Administração da empresa agrícola. 7a ed. São Paulo: Pioneira Ed., 1992, 325p.

PAIM, Denise. As políticas de recursos humanos e repercussões psicossociais no ser humano trabalhador. Florianópolis, 1999. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro sócio-econômico, Universidade Federal de Santa Catarina.

ROSSA, Ü. B.; WESTPHALEN, D. J.; ARAUJO, J. C. Projeto Enxada Iracema, Cavador Tatuí e Subsolador Vangador de Solo como novas ferramentas agrícolas. Submetido a Chamada CNPq-SETEC/MEC N º 17/2014 - Apoio a Projetos Cooperativos de Pesquisa Aplicada e de Extensão Tecnológica. 2014.

Fonte Financiadora

Esse trabalho contou com financiamento do CNPq, através de Projeto P,D&I, aprovado no Edital 017/2014.

185

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

185 - INSTALAÇÃO DE HORTO DE PLANTAS MEDICINAIS NA ESCOLA COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL INTERVENÇÃO DO PIBID NO PATIO ESCOLAR

BRAGA, J. P., STINGHEN, T. F., ROSSA, Ü. B., CALOCCI, P. C.

jainarabraga@gmail.com, tcharlata@gmail.com, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br, paolacalocci@yahoo.com.br

Palavras-chave: Educação Ambiental; Plantas Medicinais; Ensino Agrícola

Introdução

Dentro da proposta de intervenção do PIBID e em oficinas de Educação Ambiental, foi realizado trabalho sobre a temática Plantas Medicinais. Tal iniciativa visou a integração do tema ao ensino das ciências agrícolas e a facilitação do processo de ensino e aprendizagem, através de atividades no patio escolar. A proposta inicial fora construir com os alunos do Ensino Fundamental II, um canteiro de plantas medicinais a partir de materiais reutilizáveis, arrecadados próximos a escola, para desenvolver o tema gerador. O tema plantas medicinais é extremamente amplo e apresenta múltiplas facetas capazes de serem inseridas nas mais diversas áreas de ensino, para este estudo foram abordados conceitos nas áreas de botânica, agricultura e meio ambiente. Observou-se maior interesse dos alunos para discutirem conteúdos relacionados a temática.

Metodologia

Para a inserção deste projeto na escola Waldemar da Costa foi necessário à arrecadação de uma série de materiais reutilizáveis. Dentre os recursos necessários para o desenvolvimento do trabalho estavam pneus e corpos de prova de cimento, utilizados para confeccionar os canteiros onde seriam inseridas as ervas medicinais escolhidas. A escolha das ervas foi feita com base em critérios como a facilidade de cultivo na região e as propriedades fitoterápicas das espécies. O projeto foi introduzido aos alunos com a conceituação de plantas bioativas, bem como mostrando a importância de utilizar e identificar ervas medicinais, salientando também o benefício das plantas, comparadas aos fármacos industriais.

As aulas teóricas contaram com amostras de espécies das plantas abordadas, facilitando assim o processo de ensino e aprendizagem e a assimilação de conteúdos relacionados à morfologia e identificação das espécies, promovendo a aprendizagem cinestésica. Grande parte das aulas consistiu-se também de conversas e discussões a respeito dos relatos narrados pelos alunos. Intercalado as aulas expositivas, o plantio das ervas medicinais foi feito juntamente com os alunos que demonstraram bastante interesse pela parte da prática agrícola. Enfatizando técnicas agroecológicas de cultivo de ervas medicinas, foi possível elaborar uma abordagem multidisciplinar que envolveu conteúdos da matriz do curso de ciências agrícola, como preferências edafoclimáticas e métodos de propagação vegetal.

Resultados e Discussão

A educação ambiental apresenta inúmeras facetas e aborda temas de cunho sociocultural, como é o caso das plantas medicinais. Temática esta que está

prioritariamente fundamentado em conhecimentos empíricos, transmitidos através das gerações, onde os apontamentos fitoterápicos nem sempre tem comprovação científica. Fato este que evidencia a importância de estudar e despertar o interesse no estudo das ervas medicinais. Por tratar-se de um assunto de saúde pública, discussões sobre as plantas medicinais devem ser feitas desde as séries iniciais, salientando a importância de preservar as espécies e garantir a propagação de conhecimento a respeito das plantas fitoterápicas.

Os alunos mostraram bastante empatia pelo tema, fato evidenciado pelo grande número de relatos narrados por eles a respeito de familiares e amigos próximos que cultivam e utilizam das ervas medicinais. Assim, foi possível desenvolver inúmeras conversas a respeito da cultura da utilização de fitoterápicas. A partir disso, foi possível conhecer as ervas que os alunos tinham familiaridade e explorar conhecimentos empíricos e científicos a respeito delas.

Foi um desafio encontrar materiais didáticos que pautassem a temática plantas medicinais de maneira lúdica e apropriada para turmas do Ensino Fundamental II. Então percebemos que nada seria mais apropriado para eles, do que algo feito pra eles. Assim, iniciamos o planejamento de uma cartilha didática que viria a se chamar “Manual de ervas do pátio”. Esta cartilha contém as oito espécies escolhidas Arruda, Babosa, Boldo, Buchinha do Norte, Camomila, Guaco, Hortelã e Manjericão; abordando suas propriedades fitoterápicas; método de utilização; preferências edafoclimáticas, época de plantio e imagem ilustrativa da planta medicinal estudada.

A fim de criar um espaço apropriado ao plantio e manuseio das ervas que atendesse ao propósito da oficina de Educação Ambiental, os canteiros foram construídos reutilizando materiais arrecadados próximos a escola, pautando a construção sustentável. Ao longo do processo de construção e planejamento do jardim foram enfatizadas técnicas de construção com princípios ecológicos, salientando também a importância da escolha de um local apropriado, com boa incidência luminosa e baixo risco de erosão.

O projeto foi bem acolhido pela escola, pudemos perceber um bom envolvimento de uma diversidade de colaboradores. Professores envolvidos com a disciplina de artes contribuíram com a elaboração e planejamento dos canteiros, as servidoras colaboraram com informações valiosas relacionadas ao cultivo e utilização de fitoterápicas e as merendeiras recompensaram as crianças ao colherem e utilizarem de algumas ervas para o preparo das refeições. O projeto que visava apenas o implemento de um horto no pátio da escola, mostrou-se muito articulável e envolveu diversos setores da instituição de ensino.

Conclusão

Concluímos que a inserção de um horto na escola Waldemar da Costa contribuiu significativamente para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, mostrando-se como uma temática multilateral capaz de integrar as mais diversas áreas do conhecimento. As aulas expositivas em formato de conversações mostraram-se bastante efetivas, fato evidenciado pela grande participação dos alunos presentes. Evidentemente, as aulas fora de sala eram suas preferidas, o que percebemos pelo entusiasmo mostrado por eles no momento do plantio, manutenção, poda e colheita das ervas do pátio. Foi possível a introdução de conceitos relacionados à preservação de espécies, construção com materiais reutilizáveis e agricultura orgânica.

Referências Bibliográficas

ACHARAM, M. Y. As plantas que curam - A prevenção e cura das doenças pelas plantas. Vol. 1. Editora LI-BRA, São Paulo.

BALBACH, A. A flora nacional na medicina doméstica- Volumes 1 e 2. 23ª edição. Editora M.V.P, São Paulo.

FETTER, S. I.; MÜLLER, J. Agroecologia, merenda escolar e ervas medicinais resgatando valores no ambiente escolar. Resumos do II Congresso Brasileiro de Agroecologia. Ver. Brasileira de Agroecologia, v. 2, n. 1, fev. 2007.

SARTÓRIO, M.L.; Trindade, C.; Resende, P.; Machado, J.R. Cultivo orgânico de plantas medicinais. Viçosa, Minas Gerais. Ed. Aprenda Fácil, 2000.

Fonte Financiadora

Esse trabalho contou com financiamento da CAPES através do PIBID.

193

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

193 - A IMPORTÂNCIA DA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS TÉCNICO-PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS

ANDRADE, R. M., ROSSA, Ü. B., SÔNEGO, R. V., BRAGA, J. P.

renata-mari@live.com, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br, rosesonego@yahoo.com.br, jainarabraga@gmail.com

Palavras-chave: Ciências Agrárias; Materiais; Técnico-Pedagógico; Educação

Introdução

Para se construir o perfil do profissional docente, é necessário entender que o ensino está ligado às diversas atribuições relacionadas à pesquisa, analisando os fragmentos de cada passo deste processo. Partindo dessa ideia foi considerado as fontes de pesquisa para a realização do estudo de caso, tendo como iniciativa compilar as informações necessárias para a elaboração de métodos didáticos, procedimento primordial para a base de um ensino de qualidade que ultrapassa os limites da educação tradicional. Tendo como análise a aplicação de diferentes materiais didáticos, o projeto foi executado em parceria com o IFC Campus Araquari e o PIBID, relacionando a VI Semana das Licenciaturas.

Metodologia

O projeto foi elaborado com intuito de buscar métodos alternativos de ensino, tendo como ponto de partida à busca por fontes de pesquisa que contribuam para a interação acadêmica dos licenciandos: docente e discente aplicada ao Instituto Federal Catarinense- Câmpus Araquari. Utilizar tais pesquisas possibilita uma abordagem diferenciada aos conteúdos em sala de aula, com iniciativa pela busca de conhecimentos referentes à didática, assim, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), originado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) direcionou a exploração destas propostas. De tal forma, no desenvolvimento do projeto no curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, foi possível reunir informações relacionadas aos diferentes métodos de ensino, traçando pontos essenciais na execução de pesquisas. Para a organização dos estudos teóricos, foi confeccionado um portfólio com o intuito de agregar os dados referentes à investigação, englobando cada etapa do projeto. A exposição deste, veio na IV Semana de Licenciatura (SELIC) através da aplicação de uma oficina relacionada à disciplina de Educação Ambiental, utilizando como elemento auxiliar alguns materiais alternativos confeccionados anteriormente pela bolsista, tais como: Banner Didático, Banner Científico, Folder, Micro e Macro protótipo, que contribuíram na relação da teoria e a prática, fornecendo um melhor entendimento sobre o tema. Com as aulas expositivas pode-se avaliar a capacidade de lidar com situações enfrentadas em sala de aula quanto acadêmica, e a importância de distintas formas de abordagem didática, para o melhor desenvolvimento do conteúdo, podendo observar a maior participação dos estudantes.

Resultados e Discussão

O acadêmico Licenciado em Ciências Agrícolas tem por função direcionar a pesquisa e aplicação do ensino, desenvolvendo atividades afim de aprimorar conhecimentos relacionados a troca de experiência entre educador e educando. Determinadas funções são estipuladas na trajetória do curso fundamentando-se com a inserção do PIBID para o

ensino à docência de qualidade. O estudo dos diferentes métodos de ensino tem papel fundamental para instruir o conhecimento, desenvolvendo habilidades já constituídas nos indivíduos, estimulando reflexões, técnicas e, sobretudo práticas na área da agricultura. Podemos dividir o curso em três vertentes: a Licenciatura, baseando-se no âmbito pedagógico quanto aos modelos de ensino, buscando sempre o aprimoramento da educação formal/informal; Extensão- direcionada ao meio de ensino diferenciando a esfera escolar, assemelhando-se ao ensino rural em campo para alunos e agricultores, comercialização de insumos agrícolas, propriedades rurais e cooperativas no meio agrário; e como terceiro aspecto, a Pesquisa, que objetiva a implantação de projetos para análise de informações, buscando a comprovação científica de demasiado conteúdo. Tendo os conhecimentos necessários sobre a temática “A construção do aquecedor solar como ferramenta para educação ambiental da área agrícola”, foram construídos alguns materiais diferenciados como método de aprendizado facilitado, podendo unir a teoria à prática. Assim, foram elaborados alguns protótipos de aquecedor solar em duas modalidades, inicialmente um exemplar em pequena escala e, outro, em tamanho original a ser implantado no Laboratório de Engenharia Agrícola-LEA, no IFC Campus Araquari. Diante dos modelos de pesquisa propostos pela acadêmica, observou-se a eficiência da diversidade de instrumentos de aplicação educacional, tendo como base de constatação as relações entre conversação e utilização de avaliações escritas. Determinado fato foi certificado no decorrer da oficina aplicada na SELIC, tendo como público alvo alunos da modalidade técnica em agropecuária do 1° ano do Ensino Médio. O intuito do desenvolvimento do projeto sobre a semana das licenciaturas teve como finalidade a redução do consumo de energia elétrica e a inter-relacão dos conteúdos da disciplina na Educação Ambiental e as Ciências Agrárias, priorizando a introdução de diversos elementos didáticos como ferramenta de ensino na pretensão de a busca do conteúdo pelo educando, neste caso, ideias como a sustentabilidade, pegada ecológica e preservação ambiental. Conduzidos por esse tema, os estudantes no primeiro momento da oficina foram instigados a entender todos os detalhes do Folder com as orientações para montagem e processo do projeto, de forma simplificada em Slides, e Quadro Branco. Logo, no segundo momento, os alunos foram direcionados a entender os processos de elaboração e fabricação do aquecedor, tendo o auxilio do micro protótipo para o desenvolvimento de um desenho que possuísse todas as informações essenciais para execução da montagem do mesmo em escala adequada. Com isso, se percebeu a participação dos alunos na correlação do material teórico com as ferramentas didáticas. Através da oficina, pode-se avaliar a idealização e estruturação do projeto introduzido na proposta de elevar o desempenho dos estudantes quanto ao estudo do caso, considerando a troca de conhecimentos entre docente e discente, ambas as partes interligadas.

Conclusão

O projeto mostrou-se eficaz através das avaliações submetidas na oficina ministrada na SELIC, sobressaltando os pontos aqui detalhados para o entendimento das várias abordagem na função do Licenciando em Ciências Agrícolas, e suas diversas formas de atuação. De modo que o papel do educador tem um significado muito importante na formação de jovens e adultos, além de exercer uma responsabilidade com a educação sem interromper a busca incessante à pesquisa e a instruções nas ciências agrárias. Com o objetivo de agregação entre teoria x prática, a pesquisa desenvolveu atividades interdisciplinares, criando aspectos avaliativos e interação delimitadas entre professor e aluno. Todo o processo de aprendizagem foi árduo, mas também prazeroso, já que possibilitou cada estudante ensinar e aprender de formas únicas, distintas de forma colaborativa.

Fonte Financiadora

Esse trabalho teve o apoio da CAPES através do PIBID.

194

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

194 - PRODUÇÃO DE BIOFERTILIZANTES E CALDAS ALTERNATIVAS PARA PRODUÇÃO AGROECOLÓGICA SUSTENTÁVEL: INTERVENÇÃO DO PIBID NA ESCOLA AGRÍCOLA MUNICIPAL CARLOS HEINS FUNKE

VIEIRA, L. M., ROSSA, Ü. B., BIANCO, E., VIEIRA, R. S.

leandro_marcolinovieira@hotmail.com, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br, elderbianco@yahoo.com.br, roselaine.sonego@ifc-araquari.edu.br

Palavras-chave: Agroecologia; Sustentabilidade; Ensino Agrícola; Pibid; Educação Ambiental

Introdução

Nas últimas décadas a sociedade vem buscando melhorar as condições de saúde e de sustentabilidade por meio de práticas naturais de produção e de consumo de alimentos saudáveis (WHO,2002). A busca por consumo de alimentos sadios, sem contaminações por agrotóxicos e a adoção de hábitos alimentares saudáveis como forma de melhorar as condições de saúde e prevenir doenças vem crescendo em função da maior conscientização das pessoas. A produção orgânica vai além da não utilização de agrotóxicos, é o sistema de produção que procura chegar o mais próximo da natureza, visando respeitar aspectos ambientais, sociais, culturais e econômicos, garantindo um sistema agropecuário sustentável. Diante disso, propõe-se trabalhar a produção de biofertilizantes e caldas alternativas para produção agroecológica sustentável visando a educação ambiental.

Metodologia

A proposta de produção de biofertilizantes e caldas alternativas se deu diante as atividades do Programa Institucional de Iniciação à Docência na Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke. Para o desenvolvimento das práticas de produção de biofertilizantes e caldas alternativas primeiramente realizou-se um estudo a respeito da preparação e utilização de caldas utilizadas na agricultura agroecológica, esta etapa constituiu na análise de literatura, artigos científicos e matérias didáticos eletrônicos. Com esse estudo realizou-se planos de aulas para a condução dos conteúdos práticos e teóricos a serem desenvolvidos. Após a elaboração do plano de atividades e preparação dos materiais foi conduzida as práticas com alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Para a condução das aulas práticas primeiramente foi realizado uma introdução a respeito do assunto a ser trabalhado e em seguida foram formados grupos para execução das práticas. Cada grupo ficou responsável pela a produção de um tipo de biofertilizante ou calda natural. Após isso foi realizado a socialização dos trabalhos entre os grupos e cada equipe ficou responsável por explicar a função da utilização da calda alternativa e os métodos de preparação e aplicação. Foram preparadas as caldas de pimenta, cebola, alho, bordalesa, fumo, tagetes, confrei, samambaia, cavalinha, sabão e os biofertilizantes urina de vaca e ureia natural. Durante as atividades foram montados experimentos utilizando os biofertilizantes preparados. Foram desenvolvidos também um mostruário e uma cartilha sobre preparação e utilização de biofertilizantes e caldas alternativas.

Resultados e Discussão

Em primeiro contato, ao perguntar para os alunos a respeito de como se faz o controle de pragas e doenças na produção agrícola, a resposta foi “VENENO”. Certamente essa

ênfase de ideia já se tornou cultural no Brasil, visto que este é mundialmente o maior consumidor de agrotóxicos. A conscientização acerca dos riscos causados por agrotóxicos tem sido trabalhado muito pouco em escola de educação básica, principalmente nos grandes centros, onde pouco se vê produção agrícola. Na Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke as atividades agrícola abrange a produção de frutíferas e hortaliças, sendo que toda a produção é destinada para alimentação interna dos alunos da escola. Nesse meio, os princípios para essa produção são pautados na agroecologia, a qual dispensa o uso de agrotóxicos e presa pela sustentabilidade ambiental. O projeto de preparação de biofertilizantes e caldas naturais veio contribuir para essa formação, acrescentando alternativas que valorizem a saúde e o meio ambiente, propondo conscientização e o conhecimento em relação às questões ambientais. As práticas desenvolvidas com os alunos propõe o preparo e uso dos biofertilizantes e caldas naturais na própria horta escolar, desta maneira as atividades de preparo do solo e plantio são seguidas também pela utilização dos biofertilizantes para a nutrição das plantas e as caldas alternativas como defensivo natural para proteção das plantas contra o ataque de pragas e doenças. Este tema se tornou bastante curioso por parte dos alunos, promovendo discussões sobre a relação do homem com o meio ambiente, os problemas ambientais e a importância de se preocupar com meios alternativos que favoreçam a qualidade das nossas florestas e das nossas fontes de água, produzindo alimento saldável e de forma sustentável. Este projeto incentivou os alunos a levarem estes conhecimentos para suas casas, a qual aqueles que são filhos de agricultores puderam colocar em prática o que desenvolveram na escola, da mesma maneira fizeram aqueles que moram na cidade e possuem suas hortas junto a família. Durante estas atividades também foram desenvolvidos experimentos de pesquisa junto aos alunos, mostrando as respostas dos biofertilizantes e das caldas sob as culturas, exemplo disso foi o cultivo de rabanete com diferentes doses do biofertilizante urina de vaca, a qual mostrou diferentes resultados e apresentou eficácia para a cultura, vivenciando assim o que foi discutido, facilitando a aprendizagem e incentivando a pesquisa voltadas a agroecologia. Resultante deste trabalho criou-se também um mostruário e uma cartilha didática com procedimentos para preparação e utilização de biofertilizantes e caldas alternativas, contribuindo para o entendimento da agroecologia, difundindo melhor essas técnicas e facilitando o acesso a estes conhecimentos. Este projeto tornou-se multidisciplinar, promoveu um espaço na Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke e no Instituto Federal Catarinense Campus Araquari, sendo uma proposta a ser trabalhada em qualquer modalidade de ensino, voltado para a agricultura, agroecologia e educação ambiental.

Conclusão

Em primeiro contato, ao perguntar para os alunos a respeito de como se faz o controle de pragas e doenças na produção agrícola, a resposta foi “VENENO”. Certamente essa ênfase de ideia já se tornou cultural no Brasil, visto que este é mundialmente o maior consumidor de agrotóxicos. A conscientização acerca dos riscos causados por agrotóxicos tem sido trabalhado muito pouco em escola de educação básica, principalmente nos grandes centros, onde pouco se vê produção agrícola. Na Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke as atividades agrícola abrange a produção de frutíferas e hortaliças, sendo que toda a produção é destinada para alimentação interna dos alunos da escola. Nesse meio, os princípios para essa produção são pautados na agroecologia, a qual dispensa o uso de agrotóxicos e presa pela sustentabilidade ambiental. O projeto de preparação de biofertilizantes e caldas naturais veio contribuir para essa formação, acrescentando alternativas que valorizem a saúde e o meio ambiente, propondo conscientização e o conhecimento em relação às questões ambientais. As práticas desenvolvidas com os alunos propõe o preparo e uso dos biofertilizantes e caldas naturais na própria horta escolar, desta maneira as atividades de

preparo do solo e plantio são seguidas também pela utilização dos biofertilizantes para a nutrição das plantas e as caldas alternativas como defensivo natural para proteção das plantas contra o ataque de pragas e doenças. Este tema se tornou bastante curioso por parte dos alunos, promovendo discussões sobre a relação do homem com o meio ambiente, os problemas ambientais e a importância de se preocupar com meios alternativos que favoreçam a qualidade das nossas florestas e das nossas fontes de água, produzindo alimento saldável e de forma sustentável. Este projeto incentivou os alunos a levarem estes conhecimentos para suas casas, a qual aqueles que são filhos de agricultores puderam colocar em prática o que desenvolveram na escola, da mesma maneira fizeram aqueles que moram na cidade e possuem suas hortas junto a família. Durante estas atividades também foram desenvolvidos experimentos de pesquisa junto aos alunos, mostrando as respostas dos biofertilizantes e das caldas sob as culturas, exemplo disso foi o cultivo de rabanete com diferentes doses do biofertilizante urina de vaca, a qual mostrou diferentes resultados e apresentou eficácia para a cultura, vivenciando assim o que foi discutido, facilitando a aprendizagem e incentivando a pesquisa voltadas a agroecologia. Resultante deste trabalho criou-se também um mostruário e uma cartilha didática com procedimentos para preparação e utilização de biofertilizantes e caldas alternativas, contribuindo para o entendimento da agroecologia, difundindo melhor essas técnicas e facilitando o acesso a estes conhecimentos. Este projeto tornou-se multidisciplinar, promoveu um espaço na Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke e no Instituto Federal Catarinense Campus Araquari, sendo uma proposta a ser trabalhada em qualquer modalidade de ensino, voltado para a agricultura, agroecologia e educação ambiental.

Referências Bibliográficas

FERNANDES, M. do C. de A.; LEITE, E. C. B.; MOREIRA, V. E. Defensivos alternativos: ferramenta para uma agricultura ecológica, não poluente, produtora de alimentos sadios. Niterói: PESAGRO-RIO, 2006. 22p. (PESAGRO-RIO. Informe Técnico, 34). Defensivo alternativo; Agricultura orgânica; Agente de biocontrole; Biofertilizante; Calda; Extrato de planta.

http://www.agricultura.gov.br/portal/page/portal/Internet-MAPA/pagina-inicial/desenvolvimento-sustentavel/organicos/o-que-e-agricultura-organica/perguntas-e-respostas- Acesso em 19/02/2016

WHO-WorldHealthOrganization.TraditionalMedicinalStrategy.2002-2005 – Acesso em 19/02/2016

Fonte Financiadora

Esse trabalho contou com financiamento da CAPES através do PIBID.

196

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

196 - CULTIVO DE HORTICOLAS E PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS COMO FERRAMENTAS DE ENRIQUECIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II: INTERVENÇÕES DO PIBID

SANTOS, A. K., ROSSA, Ü. B., CALOCCI, P. C.

alexandrexsanto@gmail.com, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br, paolacalocci@yahoo.com.br

Palavras-chave: Ecoalfabetização; Educação Ambiental; Horticultura; Pátio Vivo

Introdução

A busca por alternativas didáticas mostra-se essencial para consolidar projetos educativos de caráter dinâmico e transdisciplinares, promovendo uma educação contemporânea integral. Neste sentido, as hortas em ambiente escolar apresentam uma função pedagógica, ampliando as possibilidades instrutivas e integrando as diferentes áreas do conhecimento. Além da promoção de saúde para as comunidades, configura um laboratório vivo unindo teoria e prática de forma natural. Nesse contexto, foi desenvolvido o presente trabalho que atuou junto aos estudantes do Ensino Fundamental II da E.B.M. Waldemar da Costa localizada em São Francisco do Sul, em parceria com o Pibid-Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do IFC/ Campus Araquari.

Metodologia

Para esse projeto foi escolhido o cultivo de uma espécie vegetal específica, a beterraba. O objetivo foi utilizar o plantio orgânico da beterraba como ferramenta didática interdisciplinar, extrapolando a aprendizagem dos conteúdos curriculares como ciências, geografia, português e matemática. O primeiro passo foi selecionar a área, depois adquirir as sementes, seguindo para a preparacão das sementeiras, a germinação, o transplante, as atividades de manejo e a colheita final da hortaliça. As atividades efetivaram-se também em sala de aula com aulas expositivas dialogadas, primeiramente de forma lúdica com desenhos relacionados à temática contendo hortaliças, ferramentas, recursos naturais, componentes da alimentação saudável, além de imagens que representassem valores humanísticos como a união o trabalho em equipe e a colaboração. Complementarmente, foi exercitada a leitura e a construção coletiva de textos para contextualizar as atividades desenvolvidas. As aulas foram ministradas utilizando-se o material didático produzido pelo bolsista, um folder explicativo: “Passo-a-passo do cultivo da Beterraba”. O encarte contém informações de o ciclo completo de cultivo, além de uma receita de suco nutritivo com a hortaliçaa. Por fim, após a colheita foi realizada uma oficina de cozinha experimental para a preparação do suco. Foi observado a reação dos alunos participantes quanto ao seu envolvimento no projeto.

Resultados e Discussão

Através dos relatos e opiniões de cada aluno, pode-se notar a reflexão acerca dos conhecimentos e procedimentos apreendidos sobre saberes necessários para o cultivo da beterraba e as ações na horta, como a seleção da área adequada, disponibilidade de luz solar e água, a importância da preparação do solo, a utilização correta das ferramentas, a aquisição e coleta de sementes, a observação do processo de germinação e crescimento, o manejo diário e o controle natural de pragas. Além disso, verificou-se a aquisição de

valores éticos, como a cooperação, a importância do trabalho em equipe e a responsabilidade em cuidar do outro, seja uma planta ou o ambiente próximo. Para a efetivação de uma proposta de enriquecimento do currículo escolar através da utilização de recursos didáticos como a cozinha experimental e folder do cultivo passo a passo da beterraba, é necessária a reconstrução dos saberes quanto ao papel da escola. Para ensinar, a escola necessita dar o exemplo através da materialização de rotinas e vivências cotidianas que reflitam a opção que professa, explorando sempre que possível um modelo multidisciplinar, a fim de enriquecer a esfera do conhecimento. Também pode-se perceber que o projeto agregou de forma significativa e positiva a percepção sobre o consumo do vegetal estudado, assim como dos conhecimentos relacionados à questão. Da mesma forma, foi identificada a aquisição de conteúdos procedimentais e atitudinais durante o processo, como a capacidade de planejamento, a responsabilidade e a autonomia na aprendizagem. Através das aulas práticas, os alunos puderam estabelecer contato máximo com o solo, com a água e a experiência única de cultivar e colher alimentos frescos para seu próprio consumo. Para Bógus (2013) a horta é espaço interdisciplinar que tem como opção pedagógica o processo ensino-aprendizagem ativo, participativo e integrador. Já a cozinha experimental, deu aos educandos a possibilidade de aplicarem todo o conhecimento desenvolvido anteriormente, durante o cultivo da olerícola, em algo ligeiramente próximo das suas realidades. Assim, verificou-se que cada aluno participante concedeu uma importância maior e significativa aos conteúdos desenvolvidos, por estes terem se tornado palpáveis e aplicáveis ao seu dia a dia. Ao observar a reação dos alunos, pode-se perceber que preceitos de meio ambiente e de cultivo de plantas foram desenvolvidos através da atividade proposta. Durante o desenvolvimento do projeto a comunidade escolar percebeu a importância de trabalhar nos espaços do patio, onde atividades diversas podem ser desenvolvidas relacionando com a educação ambiental e ciências agrárias.

Conclusão

Desta forma acredita-se que o cultivo da beterraba e as atividades na horta, possibilita ao professor, o desenvolvimento de materiais diferenciados para a criação de estratégias pedagógicas. A horta e o pátio da escola, representam a sala de aula viva, que como recurso didático, em sua essência, a percepção ambiental, o aguçamento de todos os sentindo do indivíduo. Atraindo a atenção do educando, quase que em sua totalidade. Assim, educando e educador devem ser construtores mútuos do conhecimento e para isto ocorrer é preciso uma certa sinergia. Esta configura uma estratégia extremamente relevante tanto na aprendizagem como na sensibilização do indivíduo, por desenvolver ao longo do projeto a construção de conhecimentos específicos e comuns, valores ambientais e humanos.

Fonte Financiadora

Esse trabalho contou com financiamento da CAPES através do PIBID.

207

Painel

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

207 - AVALIAÇÃO DA IMPLANTAÇÃO DA LEI MUNICIPAL 1759/2013: CRIAÇÃO DO ECOMUSEU SERRA DO RIO DO RASTRO, NO MUNICÍPIO DE LAURO MULLER/SC

SCHLICKMANN, J., SIZENANDO, J. W.

jaine.schlickmann@gmail.com, nupedi@unibave.net

Palavras-chave: Ecomuseu; Implantação; Sustentabilidade; Direito e Cidadania

Introdução

O meio ambiente é um direito difuso pertencente à categoria dos direitos fundamentais. A preservação dos recursos naturais é a única forma de se garantir e conservar o potencial evolutivo da humanidade. O próprio texto constitucional determina que o meio ambiente deve ser preservado não só para os atuais, como para os futuros habitantes do planeta.

Considerando a importância de preservar o patrimônio natural e cultural da cidade, o município de Lauro Muller, criou, através de Lei municipal, o Ecomuseu Serra do Rio do Rastro. O Ecomuseu é um conceito de museu colocado em prática na década de 1970, na França. Neste tipo de museu, membros de uma comunidade tornam-se atores do processo de formulação, execução e manutenção deste, podendo ser assessorados por um Museólogo.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa.

Para Gil (1999) na pesquisa descritiva o principal objetivo é descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis. As técnicas padronizadas de coleta de dados é uma de suas características mais significativas.

Segundo Minayo (2010, p.57),

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. As abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para analise de discursos e de documentos.

O estudo foi desenvolvido no município de Lauro Muller/SC. Participarão do estudo 200 habitantes do Município de Lauro Muller.

A abordagem da pesquisa foi aplicada, considerando que além da revisão da literatura do tema estudado, foi realizada a aplicação prática, mediante entrevista individual semiestruturada.

A entrevista / questionário teve como objetivo principal analisar o conhecimento dos moradores do município de Lauro Muller acerca da criação / implantação do ecomuseu no município.

Resultados e Discussão

O termo Ecomuseu está ligado a uma experiência comunitária francesa, da região industrial das cidades de Creusot (siderurgia) e Montceaules Mines (carvão), entre os anos 1971-82. De acordo com o depoimento de Hugues de Varine , o Ecomuseu da Comunidade Urbana Le Creusot-Montceaules Mines, nasceu sob noções de ecologia humana, de comunidade social, de entidade administrativa e, sobretudo, da definição do território e da vontade de contribuir ao seu desenvolvimento. Para aquelas populações, o ecomuseu representava um fator de construção comunitária, apresentando uma inovação: a relação entre patrimônio e sociedade demonstrada pelo sentimento e pela ação. Para eles, a história, a identidade de um território, eram de responsabilidade coletiva servindo de instrumento de educação popular. Em outro texto citado por Georgina De Carli, Hugues de Varine explica que essa primeira fonte deu origem a dois modelos: 1º - Ecomuseu do Meio Ambiente: aperfeiçoamento dos museus ao ar livre escandinavos e das casas do parque americanas; 2º -Ecomuseu de Desenvolvimento Comunitário: seguindo a fonte originária francesa, distingue-se, basicamente, por emanar da comunidade, que tem papel de protagonista nas ações. Os problemas atuais e futuros constituem a sua ideia principal e possuem caráter urbano, pois, apoiam-se em associações comunitárias e todo o tipo de organizações coletivas.

O conceito de ecomuseu, associa-se aos movimentos museológicos internacionais, motivados pelo Conselho Internacional de Museus – ICOM/UNESCO, no início da década de 1970; nesse período destacava-se a importância das dimensões política e social dos museus. Já nos anos 80, com a sistematização dos princípios da chamada Nova Museologia, as experiências mundiais vão se proliferar, principalmente, na França, Portugal, Canadá, Noruega e África. Na América Latina, motivados pela OEA e UNESCO, surgem os Museus Didático-Comunitários na Nicarágua, Equador, Costa Rica, Colômbia e Brasil. A Declaração de Quebec adotada pelo I Ateliê Internacional Ecomuseu/ Nova Museologia, em outubro de 1984, defendia uma série de princípios baseados em uma museologia ativa visando o desenvolvimento das populações.

A Constituição Federal de 1988, reconhece o meio ambiente como essencial à qualidade de vida e impõe às pessoas e instituições o dever de lutar em favor da natureza. No art. 225 da Constituição Federal destaca o meio ambiente como um princípio da ordem econômica, passando a sujeitar os princípios da livre iniciativa e da livre concorrência ao critério ambiental. O Ecomuseu consolida-se positivamente desde a sua criação, pois possibilita um envolvimento efetivo de toda comunidade envolvida e preserva, além do patrimônio ambiental, a identidade cultural.

A pesquisa teve como resultado, grande parte da população conhecer o significado de “Ecomuseu”, porém não sabem que o município de Lauro Muller criou, por meio de uma lei municipal, o Ecomuseu da Serra do Rio do Rastro.

Conclusão

O Ecomuseu de Serra do Rio do Rastro está no momento da sua afirmação local. Uma das grandes vantagens deste projeto é ser municipal, e por ser um projeto municipal, o ecomuseu não está isento de dificuldades, especialmente econômicas. O ecomuseu em tela, está em processo de estruturação. Há uma expectativa positiva à criação do ecomuseu, por parte das pessoas que residem no município, aumentando o compromisso projeto. Das características comuns a todos os modelos de ecomuseus comunitários vigentes atualmente, podemos destacar a importância da participação ativa, colaboradora e criadora da população sediada no território, além de realçar a ideia de espaço vivido enquanto museu.

Referências Bibliográficas

ALCANTARA, Leonardo Cintra 2007. “Trilhas interpretativas da natureza”. Monografia de Especialização em Turismo e Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Brasil.

ALVES, Teresa. 2001. “Paisagem: em busca do lugar perdido”. Finisterra: Revista Portuguesa de Geografia 36 (72): 67-74.

BABO, Elisa e Paula Guerra. 2005. “As relações paradigmá- ticas entre património e desenvolvimento: o caso do Ecomuseu do Barroso”. http://repositorioberto.up.pt/bitstream/10216/53702/2/paulaguerrarelaes000119967. pdf (consultado em setembro 2012).

BARBUY, Heloisa. 1995a. “A exposição universal de 1889: visão e representação na sociedade industrial”. Tese de mestrado em História Social, Universidade de São Paulo, Brasil.

BARBUY, Heloisa. 1995b. “A conformação dos ecomuseus: elementos para compreensão e análise”. Anais do Museu Paulista 3:209-236.

BELLAIGUE, Mathide. 1989. “Georges Henri Rivièreet la genese de l’écomusée de la Communauté Le Creusot-Montceaules-Mines”. Em La muséologieselon Georges Henri Riviere, 164-165. Paris: Bordas/Dunod.

Fonte Financiadora

Unibave – Centro Universitário Barriga Verde fornecida através de bolsa pesquisa e, financiada pelo Estado de Santa Catarina.

222

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

222 - RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO GRUPO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (GEA/IPA) DO CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA - IPA

PRATES JÚNIOR, P. H. S., LEMKE, C., MARTINS, R. C.

paulo.prates@metodistadosul.edu.br, christianne.gauss@metodistadosul.edu.br, rafael.cmartins@metodistadosul.edu.br

Palavras-chave: educação ambiental; projetos ambientais; sustentabilidade

Introdução

A Educação Ambiental deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente de forma transversal e interdisciplinar. Entretanto, debates e implementações de projetos ambientais ainda ocorrem de forma isolada e, muitas vezes, com pouca profundidade. Faz-se necessário um avanço nesse processo, integrando projetos sustentáveis, para que possamos capacitar cidadãos preocupados com os problemas ambientais e com suas devidas soluções. O Grupo de Educação Ambiental – GEA/IPA é uma proposta do Curso de Ciências Biológicas do Centro Universitário Metodista – IPA, pautada nos eixos temáticos da Política Ambiental da Instituição. O objetivo do projeto é promover ações de sustentabilidade visando conservar o ambiente por meio da conscientização e mudança de comportamento, tendo em vista um ambiente saudável, preservando recursos ambientais para as gerações futuras.

Metodologia

O Grupo de Educação Ambiental - GEA/IPA iniciou as suas atividades em agosto de 2015 com a participação de três docentes, dois técnicos administrativos e um grupo de dez discentes de diferentes cursos de graduação do Centro Universitário Metodista – IPA, caracterizando-se como um projeto institucional. A proposta do projeto é promover diferentes ações coletivas pautadas por um calendário ambiental e que objetivam alcançar toda a comunidade acadêmica, incluindo docentes, discentes e colaboradores/as das instâncias pedagógica e administrativa. Para tanto, as ações são sempre pensadas em sintonia com o Núcleo de Formação Docente, com o Núcleo de Aprendizagem discente, com a Comissão Interna de prevenção de Acidentes – CIPA e setores administrativos. Esse projeto prevê uma série de atividades que visam prevenir, identificar e buscar soluções para problemas ambientais de maneira integrada e contínua junto aos programas educacionais desenvolvidos pelos cursos de graduação da instituição. Nesse sentido, o grupo faz reuniões periódicas, nas quais os integrantes do projeto criam e organizam diferentes ações coletivas, tais como oficinas, intervenções culturais, ações extensionistas e criações de cartazes. Além disso, o GEA/IPA busca de parcerias externas com empresas e setores do comércio para a execução das ideias. A cada reunião, o grupo identifica as datas mais relevantes de cunho ambiental, os projetos desenvolvidos pela instituição e demandas mais significativas para realizar o planejamento quinzenal e executar o número máximo de ações sustentáveis.

Resultados e Discussão

Desde a sua implantação, o projeto executou uma série de atividades que foram construídas de maneira coletiva com os/as integrantes do GEA/IPA. Algumas atividades propostas foram: ações extensionistas preventivas contra a dengue, zica vírus e a

tuberculose, conscientizando para a responsabilidade social e ambiental, orientando a comunidade acadêmica sobre as formas de profilaxia das principais doenças da atualidade; oficina de gastronomia sustentável e saúde ambiental – uso sustentável dos alimentos e suas relações com a saúde e com o uso dos recursos ambientais, com o propósito de disseminar e orientar os/as docentes sobre a análise do tema meio ambiente nas diversas áreas do conhecimento; oficina de capacitação de práticas em educação ambiental, para docentes, discentes e técnicos com o propósito de promover a conservação ambiental e o consumo consciente; disseminação da educação ambiental na comunidade acadêmica; incentivo a projetos, parcerias e ações voluntárias que promovam a responsabilidade socioambiental; estímulo ao fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; organização de atividades da Semana do Meio Ambiente; desenvolvimento de ação junto aos calouros de apresentação da biodiversidade do campus e das ações desenvolvidas pela IES para a preservação ambiental; produção e manutenção de uma composteira e horta de plantas medicinais; campanha para estimular o uso de canecas em substituição aos copos plásticos nos principais setores do Centro Universitário; elaboração de cartazes quanto à conscientização do consumo de energia (desligar luzes, ventilador, ar-condicionado, impressora e monitores nos intervalos de almoço e no final do expediente) e consumo de papel (junto às impressoras); estímulo nos diferentes setores do IPA e parceria com a Biblioteca para o reaproveitamento de papel rascunho e impressões utilizando os dois lados da folha. O Grupo Institucional de Educação Ambiental tem realizado uma série de intervenções na comunidade acadêmica e algumas alterações de situações problema têm acontecido nos campi, como a impressão obrigatória de frente e verso nos trabalhos acadêmicos e trabalhos de conclusão de curso, documento construído em parceria com a biblioteca; a substituição de copos plásticos por canecas em diversos setores da instituição; compostagem de borra de café e a sua utilização como adubo para o solo. Segundo o Artigo 225, da Constituição Federal de 1988, todos têm direito a um ambiente ecologicamente equilibrado. Mas, para que isso se torne possível, é necessária uma práxis diária sustentável em relação ao meio. A reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela degradação permanente do ambiente, vai, muitas vezes, na contramão dos planos de desenvolvimento urbanos, que priorizam questões econômicas e de valor antropogênico, com poucas discussões técnicas sobre a sustentabilidade do meio.

Conclusão

Tendo em vista que a Educação Ambiental está amparada por marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.795/99, que estabelecem que a mesma deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, é imprescindível refletir sobre alinhamentos para estratégias práticas, superando a pouca profundidade nas discussões sobre o tema e a forma superficial e desconexa de como alguns projetos ambientais ainda são geridos. As instituições de ensino são a base para a formação de indivíduos conscientes, e a educação está altamente atrelada às atitudes sociais responsáveis. Enfim, o desafio deste projeto é implementar uma educação ambiental que seja crítica e inovadora voltada para a transformação social.

248

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

248 - OCIOLOGIA E MEIO AMBIENTE: EXPLORANDO O OLHAR FOTOGRÁFICO COM ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO NOTURNO NA EEB. LUIZ TRAMONTIN, FORQUILHINHA, SC

FONSECA, W.

wfmorales1984@hotmail.com

Palavras-chave: Sociologia; Meio Ambiente; Fotografia

Introdução

Esta atividade foi realizada no ano de 2015 com duas turmas do Ensino Médio noturno. O uso da fotografia e dos meios digitais oferecem amplas possibilidades para o trabalho relacionado à Educação Ambiental, caracterizando a atividade como forma de extrapolar os muros da escola, oferecendo aos alunos uma proposta diferenciada, que aliasse o conteúdo estudado com uma prática diversa das adotadas em sala de aula. O objetivo da atividade foi apontar diferentes relações entre a sociedade e o meio ambiente a partir da leitura dos subtemas no livro didático para construção de um conhecimento diversificado sobre a temática ambiental dentro do olhar sociológico, mesclando o conteúdo estudado e a fotografia.

Metodologia

Este trabalho foi realizado a partir da leitura de um capítulo do livro didático da disciplina de sociologia que reflete sobre a temática ambiental. Duas turmas de segundo ano do Ensino Médio estiveram envolvidas nesse projeto.

Para a realização da atividade buscou-se dividi-la em três etapas, finalizando-se com a socialização das mesmas. Os passos seguidos para sua realização foram os seguintes:

1º aula (27/ 10): divisão da turma em três grandes grupos para leitura do conteúdo do livro didático e produção de um resumo com palavras-chaves ou mapa conceitual.

2º aula (03/ 11): apresentação dos conceitos e temas expostos no livro e estudados pelos grupos na aula anterior com discussão dos conceitos principais, sendo realizada em sala de aula com o professor.

3º aula (07/ 11): Experimentação fotográfica: atividade ao ar livre realizada com o professor no centro do município para sensibilização ambiental sobre o Rio Mãe Luzia com observação e roda de conversa realizada sobre a ponte e a passarela; “roda de bate-papo” na praça central e caminhada até o Parque Ecológico. A partir desta atividade os alunos foram instigados a usar seu olhar pessoal para inferir o socioambiental por meio da fotografia para posterior montagem de painel em grupo para exposição à comunidade escolar. Cada aluno e aluna revelou uma foto para montar um painel de socialização do trabalho desenvolvido. Este último passo foi realizado na aula do dia 10 de novembro do mesmo ano.

Resultados e Discussão

Desde o início do trabalho as etapas descritas ocorreram da forma esperada e o envolvimento dos alunos demonstrou que a boa vontade no processo educativo dentro de uma escola sempre alcança seus objetivos. O primeiro momento foi simples, pode-se

dizer, pois envolveu apenas a leitura do conteúdo do livro didático, porém, a partir da discussão realizada em grupos e depois da reflexão proporcionada com toda a sala de aula, o entendimento dos conceitos mudou um pouco. Talvez a principal contribuição fora no sentido de entender o que é meio ambiente, pois, a princípio, o que alunos e alunas demonstraram foi uma noção de senso comum, do tipo que relaciona natureza e meio ambiente com alguma paisagem bonita. A partir daí começamos a debater outras possibilidades de se entender o meio ambiente. Exemplo flagrante da mudança de percepção ocorreu quando se discutiu o rio Mãe Luzia, pois alguns alunos simplesmente o desdenharam: viam-no apenas como um rio poluído. Por outro lado, outros alunos chamaram a atenção ao fato de que “um rio é um rio”, mesmo poluído e, entre outras indagações, causou certa perplexidade o desconhecimento do rio estado natural há algumas décadas. A facilidade como o cotidiano se encerra nas mentes mais jovens os leva, de certa forma, a estabelecer relações simplistas ou simplificadas da realidade, não percebendo que um elemento natural, o rio como exemplo, seja resultado também das ações humanas.

Apreciando outros conceitos levantados em sala de aula a partir da leitura do livro, coube aos alunos identificar também as relações que envolvem o meio ambiente e a segurança alimentar. Mesmo não se localizando na zona rural do município, a escola recebe vários alunos das localidades rurais e o tema da alimentação causou um impacto maior ao relacionarem o uso exacerbado de agrotóxicos nas lavouras com doenças e os malefícios ambientais. Se a proposta era compreender como as questões ambientais extrapolam o entendimento do meio ambiente – entendido muitas vezes apenas como recurso ou floresta – o fato dos alunos perceberem os elos que ligam a sociedade e suas relações diárias se mostrou como um grande ponto para a atividade.

Outro ponto tão importante quanto o conhecimento envolvido foi a prática educativa fora da sala de aula e fora do horário, pois realizamos nossa saída a campo em um sábado a tarde de uma forma integradora. Envolver duas turmas de alunos num momento único de aprendizado é algo que desafia o estabelecido, no entanto não necessita de muitos recursos, visto que todos os alunos possuem, pelo menos, um celular com câmera. Justamente, por meio de seu olhar e suas lentes, registram o que julgaram ser mais pertinente ao conteúdo estudado.

Conclusão

A possibilidade de trabalhar um conteúdo fora da ‘normalidade’ da escola se mostrou muito significativa tanto para mim enquanto professor e para os alunos. Não apenas realizaram fotografias e expuseram em painel, como também explicaram os motivos de as terem escolhidos, visto que tiveram que escolher apenas duas entre tantas. Embora seja uma prática que tenho realizado há alguns anos, pela primeira vez a fiz de forma mais sistemática e os alunos foram de grande importância nesse aspecto, demonstrando que, quando participação desde o início, o aprendizado se torna mais profundo. Perceber que o meio ambiente é mais do que um conceito, fruto de relações, resume o resultado desta prática de educação com enfoque ambiental.

Referências Bibliográficas

Vários autores. Sociologia em movimento. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2013.

307

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

307 - FITOTERAPIA RACIONAL: ASPECTOS TAXONÔMICOS E AGROECOLÓGICOS

COLLE, M. P. D., CITADINI-ZANETTE, V., SANTOS, R. R., ROSSATO, A. E. R.

mariana.colle@hotmail.com, vcz@unesc.net, rrs@unesc.net, aer@unesc.net

Palavras-chave: Etnobotânica; Fitoterapia; Plantas Medicinais

Introdução

Com o intuito de promover o uso de plantas medicinais de forma racional, a Universidade do Extremo Sul Catarinense oportuniza junto à Pastoral da Saúde da Diocese de Criciúma, Regional Sul 4, a troca de conhecimentos populares e científicos pelo Projeto de Extensão Fitoterapia Racional. Os saberes populares adquiridos através de gerações vêm suscitando grande interesse para pesquisas multidisciplinares. O projeto envolve aspectos taxonômicos, agroecológicos, etnobotânicos e terapêuticos, sendo nesta apresentação abordados somente os aspectos taxonômicos e agroecológicos de 10 plantas medicinais. O projeto objetiva compartilhar saberes e experiências entre Universidade e Comunidade, preservando os conhecimentos populares e promovendo o uso racional da fitoterapia por meio de encontros com as agentes da Pastoral da Saúde, além de incentivar a pesquisa científica de cunho acadêmico.

Metodologia

O projeto ”Fitoterapia Racional: aspectos taxonômicos, agroecológicos, etnobotânicos e terapêuticos” está sendo desenvolvido no âmbito da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), sediada em Criciúma, Estado de Santa Catarina, onde mensalmente reúnem-se os profissionais da UNESC e as Agentes da Pastoral da Saúde, Regional Sul 4, para troca de informações. A planta a ser estudada é levada ao Herbário Pe. Dr. Raulino Reitz (CRI) da UNESC por uma agente da Pastoral da Saúde, para que se efetue a identificação botânica, herborização e catalogação da espécie onde é dado um número de registro. Após a identificação iniciam-se as buscas para a obtenção de dados botânicos e agroecológicos através de bases de dados (livros, CDs de plantas medicinais, acesso à internet, entre outros). Por ser um projeto local, ao levantar os dados para a forma de cultivo é necessário considerar outros fatores que possam influenciar no desenvolvimento da planta, como clima e solos regionais. Finalizada a pesquisa, os dados são compilados para a apresentação, que será repassada para as agentes. Os encontros ocorrem mensalmente na Universidade do Extremo Sul Catarinense UNESC, onde as agentes adquirem os conhecimentos sobre a planta estudada, podendo, desta forma, repassar esse conhecimento para outras agentes e a população em geral. Anualmente é entregue uma apostila para que sirva como material de consulta.

Resultados e Discussão

No período de abril de 2015 a março de 2016, contabilizando 10 encontros, foram estudados os aspectos botânicos e agroecológicos das seguintes plantas medicinais:

Cuphea carthagenensis (Jacq.) J.F. Macbr. (Sete-sangrias) Espécie nativa do Brasil, pertencente à família Lythraceae. É uma planta herbácea com aproximadamente 20-50 cm de altura, cosmopolita com preferência por solos úmidos.

Punica granatum L. (Romã) Espécie exótica (Ásia), pertencente à família Lythraceae. É

uma planta arbustiva de até 3m de altura, de clima subtropical e tropical, pouco exigente quanto ao tipo de solo.

Phyllanthus tenellus Roxb. (Quebra-pedra) Espécie nativa do Brasil, pertencente à família Phyllanthaceae. É uma planta herbácea anual com 0,30-0,60 m de altura, de clima tropical e subtropical, pouco exigente ao tipo de solo.

Thymus vulgaris L. (Tomilho) Espécie exótica (Europa), pertencente à família Lamiaceae. É um subarbusto aromático com 20-30 cm de altura, de clima temperado e subtropical, com preferência aos solos mais porosos.

Plantago major L. (Tansagem) Espécie exótica (Europa), pertencente à família Plantaginaceae. Planta herbácea podendo chegar a 30 cm de altura, de clima temperado e subtropical, com preferência por solos arenosos.

Plantago australis Lam. (Tansagem) Espécie nativa do Brasil, pertencente à família Plantaginaceae. Planta herbácea perene com presença de rizoma, de clima temperado e subtropical, com preferência por solos arenosos.

Sedum dendroideum Moc. et Sessé ex DC (Bálsamo) Espécie exótica (África do Sul), pertencente à família Crassulaceae. Planta herbácea muito suculenta e ramificada de 30-60 cm de altura, de clima tropical seco. Tem preferência por solos secos, fofos, areno-siltosos e bem drenados.

Buddleja stachyoides Cham. & Schltdl (Verbasco) Espécie nativa do Brasil, pertencente à família Scrophulariaceae. É um arbusto perene, chegando a atingir 0,80-1,6 m. Espécie heliófita, com preferência por solos férteis e revolvidos.

Annona muricata L. (Graviola) Espécie nativa do Brasil, pertencente à família Annonaceae. Árvore perenifólia, com 4-6 m de altura, de clima tropical e adaptada a diferentes tipos de solo.

Sorghum bicolor (L.) Moench (Vassoura) Espécie exótica (África), pertencente à família Poaceae. Planta de herbácea a subarbustiva, anual, com altura entre 1,5-6 m, apresentando larga adaptabilidade ao clima e ao solo.

O nome científico de cada planta, assim como os aspectos botânicos, tem grande importância para que se tenha o uso da planta correta, bem como os aspectos agroecológicos para que se tenha êxito no plantio e na produção de princípios bioativos. Os resultados são apresentados nos encontros “Compartilhando Saberes sobre Planta Medicinais” que ocorrem toda primeira terça-feira do mês na UNESC com a apresentação de uma planta previamente selecionada.

Conclusão

Diante do exposto, conclui-se que as interações e as conexões entre o científico e o popular, na busca do terceiro saber, têm apresentado expressiva relevância acadêmico/social, por possibilitar a melhoria da compreensão interdisciplinar sobre a taxonomia, cultivo e a utilização das plantas medicinais. O uso dessas plantas podem tanto trazer benefícios como malefícios, por isso o reconhecimento da planta pelo nome científico e a correta identificação botânica tem importância fundamental. Desta forma, a UNESC através do projeto compartilha e interage com a comunidade de forma mútua, pois as agentes da Pastoral da Saúde conhecendo o valor da identificação botânica e das práticas agroecológicas, podem multiplicar o conhecimento adquirido com a comunidade interessada na região onde atuam.

Fonte Financiadora

Programa Institucional de Extensão/UNAHCE/UNASAU/UNESC.

319

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

319 - O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE CRICIÚMA - SC

TRAMONTIN, B. R., GIASSI, M. G.

beatriz.reiser@gmail.com, mgi@unes.net

Palavras-chave: Educação; Tecnologia de Informação e Comunicação; Escolas Públicas

Introdução

A tecnologia proporcionou avanços no mundo inteiro, nos diversos segmentos de nossa sociedade, incluindo a educação. Em decorrência da mudança que a tecnologia trouxe ao mundo, a escola também precisou mudar, uma vez que a forma de ensinar está sofrendo alterações provindas desses avanços. O fácil acesso a informação e interação está mudando o modo como à criança se porta, refletindo nas práticas escolares. Para Rocha (2005) é importante que outras linguagens digitais se façam presentes nos currículos dos professores, pois as crianças estão cercadas por esses meios. Partindo dessa discussão foi proposta esta pesquisa com o objetivo de verificar como professores de Ciências e Biologia e equipe técnico-pedagógica estão preparadas frente ao desafio de inserir a tecnologia como mediadora do conhecimento científico.

Metodologia

Esta investigação apresenta caráter qualitativo, descritivo e de campo. Foi realizada em dois períodos, em um primeiro momento houve levantamento de material bibliográfico para embasamento teórico. Foram utilizados artigos científicos, livros, periódicos e dissertações. Para coleta e análise dos dados foram utilizados como instrumento de pesquisa dois modelos de questionários, um destinado aos professores e outro aos membros da equipe técnico-pedagógica das escolas, ambos com questões abertas e fechadas. Para validação dos referidos instrumentos realizaram-se quatro testes pilotos averiguando a sua funcionalidade. Com os instrumentos para análise finalizados, o próximo passo foi acessar os dados referentes às escolas da Rede Pública Estadual que participaram do estudo, para isso utilizou-se o site da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, via GERED (Gerência Regional de Educação). Os critérios para definição das escolas que fizeram parte da pesquisa deu-se a partir da possibilidade de ônibus para o deslocamento da bolsista e do aceite das instituições em participar. Dessa maneira foram selecionadas escolas de fácil acesso, localizadas nos bairros: Centro, Próspera, Michel, Rio Maina, Nossa Senhora da Salete, Santa Luzia, Santa Barbara e Pinheirinho. Posteriormente, as entrevistas foram agendadas via telefone e realizadas em onze colégios pertencentes aos bairros acima citados. Por fim, procedeu-se a análise e discussão dos dados levantados.

Resultados e Discussão

A partir dos dados coletados, apresentamos abaixo alguns resultados. Os integrantes das Equipes Técnico-Pedagógicas – ETP entendem a importância de utilizar as TICs para o processo ensino aprendizagem, porém interpretam de forma vaga o significado de tecnologia. Segundo as ETP as Escolas comunicam-se com os professores via e-mail, e trabalham com diário online, havendo necessidade de computador e/ou notebook e

internet na rotina escolar. Apenas uma ETP citou a divulgação de cursos de formação de professores oferecidos pela GERED sobre tecnologias. No entanto quando questionados sobre a forma de incentivo para o uso de tecnologias as ETPs responderam que disponibilizam e incentivam o uso desses recursos. Com relação às dificuldades para o uso das tecnologias ficou evidente tanto para os professores quanto para ETPs as deficiências em utilizar alguns recursos, ou por falta de tempo nas aulas e de conhecimento por parte de alguns professores. Para Silva, (2014, p. 63), a obrigatoriedade do uso das TICs, implica na qualificação do corpo docente, pois segundo o autor, no processo de ensino com o uso desses recursos "não são os meios de ensino em si que atribui ao aluno seu caráter crítico-reflexivo, sejam estes meios modernos ou tradicionais, mas a forma como eles são usados, que parte de como o docente utiliza, se foi qualificado para seu uso ou não." Após a lei nº 4131, todas as ETPs alegam a proibição em utilizar o celular durante as aulas, contudo em alguns casos, os professores possuem autonomia para utilizar com seus alunos, desde que, contribua para o desenvolvimento de atividades. Com apenas uma exceção, todos os membros das ETPs concordam com a norma, afirmando a distração dos alunos por conta do uso de celular. Também Ramos (2012) trabalhou com ETPs constatando a inexistência de propostas para o uso de aparelhos eletrônicos devido à dispersão que seu uso provoca em sala de aula. Os professores informaram que fazem uso diário de computador, notebook e celular. Já para as suas aulas, costumam recorrer ao uso de internet, laboratório de informática e data show, complementando via filmes/documentários, e vídeos pelo YouTube. Enquanto as ETPs relatam disponibilizar os recursos tecnológicos solicitados pelos docentes, esses sentem carência quanto aos equipamentos, ou seja, os equipamentos estão presentes, porém em pouca quantidade e muitas vezes sucateados. Segundo Hack e Negri (2010) a falta de equipamentos e capacitação é a maior barreira para a inserção da TIC nas escolas e isso interfere diretamente no plano de ensino do professor. Quanto aos laboratórios de Informática, todos os entrevistados afirmaram existência deles nas escolas, porém há escassez de computadores em algumas delas. Quanto ao ambiente virtual, lousa digital e demais softwares educacionais, houve desconhecimento desses aplicativos para a maioria dos entrevistados. Entendemos que esse fato ocorra, por tratar-se de tecnologias mais recentes e dispendiosas para se implantar em escolas públicas. Todos os professores entrevistados sentem-se confortáveis em trabalhar com TIC, porém sentem falta de cursos para lidar com elas e reconhecem que os estudantes lidam melhor que eles com essas tecnologias.

Conclusão

A partir da pesquisa realizada pode-se perceber que falta equipamentos atualizados e funcionais nas escolas. Existem recursos disponíveis, porém em pequena quantidade, interferindo no planejamento das aulas. É importante que a equipe técnico-pedagógica e os professores trabalhem com o propósito de melhor utilizar as tecnologias nas atividades escolares diárias. Existe vontade por parte dos professores em inserir cada vez mais a tecnologia em suas aulas. Conclui-se que para haver um melhor desempenho quanto uso dos aos recursos tecnológicos os professores precisam de suporte. Sugere-se formação continuada para os professores nessa área, pois cada vez mais a tecnologia está presente para a promoção e avanços no ensino aprendizagem.

Referências Bibliográficas

HACK, Josias Ricardo; NEGRI, Fernanda. Escola e tecnologia: a capacitação como referencial para mudanças. Florianópolis, UFSC, 2010. 94p.

RAMOS, Márcio Roberto Vieira. O uso de tecnologias em sala de aula. Londrina, Revista Eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL, 2012. 11p.

ROCHA, Telma Brito. Tecnologia e Novas Educações. Currículo e tecnologias: refletindo

o fazer pedagógico na era digital. Salvador: EDUFBRA, 2005. 141p.

SILVA, F. C. A. da. O uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) Na Formação Escolar. Rio de Janeiro, Revista Querubim Niterói, 2014, 63p.

Fonte Financiadora

PIC 170 - UNESC.

321

Painel

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

321 - BINGO DO CONHECIMENTO

NICOLAU, J. C., PIROLLA, G. R. L., RAULINO, D. M., ALMEIDA, J. C., DELFINO, G. P., AMBROS, K. P.

josue.joh.jn@gmail.com, greicerodrigues_@hotmail.com, dani_raulino@live.com, josimar.cunha@hotmail.com, padilhagisele@yahoo.com, karinaambros@hotmail.com

Palavras-chave: Atividade; Revisão; Conhecimento

Introdução

Como qualquer ano do ensino fundamental, são vários os temas abordados na sala de aula de ciências do ensino fundamental. Para que esses assuntos sejam assimilados pelos estudantes, os professores precisam usar de recursos diversificados, e para isso, lançam mão de vários materiais didáticos. Existe dificuldade dos alunos, que irão precisar de recuperação no final do ano, para relembrar os assuntos que foram repassados. Visando contribuir com o professor e com a aprendizagem dos estudantes, o grupo foi em busca de uma atividade, que proporcionasse um resultado positivo no processo ensino aprendizagem. Uma solução de forma rápida, prática, eficaz e dinâmica.

O objetivo da atividade foi o de promover a revisão dos conteúdos trabalhados de uma maneira mais agradável e divertida.

Metodologia

Utilizando os próprios livros didáticos, e materiais pedagógicos fornecidos pela própria professora de ciências da escola. Foram criadas perguntas para serem feitas durante o jogo, dos seguintes temas: Fatores bióticos e abióticos; Biomas; Rocha - tipo; Solos - tipo; Camadas da terra; Ciclo da água; Estados físicos da água; Tratamento água/esgoto; Ar - Camadas atmosféricas e curiosidade.

Após a criação das 36 perguntas e seleção das imagens, o próximo passo a ser realizado foi á criação das cartelas. Utilizando o programa Microsoft Excel, foi desenvolvidas tabelas das quais foram preenchidas com as respostas e imagens das perguntas. Ao finalizar a fase de criação, o passo seguinte seria a produção das cartelas. Os materiais utilizados foram: Papel cartão, E.V.A, folhas oficio A4, papel contact, cola tenaz e tesoura.

Imprimindo as tabelas em folhas A4, cortando-as em um tamanho adequado, colando elas no papel cartão para se ter uma maior durabilidade e por fim encapando com papel contact para ganharmos um tempo maior de durabilidade. Teremos então as cartelas para a realização do jogo. Para a marcação das respostas nas cartelas, foram produzidas circunferências com o E.V.A vermelho.Temos em mãos agora o jogo do ingo completo, com perguntas dos assuntos que foram abordados ao decorrer do ano. Com a atividade em mãos, o próximo passo é então a aplicação do mesmo em sala de aula.

Resultados e Discussão

A atividade tinha como foco principal, promover uma revisão dos assuntos que foram abordados durante o ano. Ao decorrer da aplicação do jogo, por ser uma atividade nova, e interativa com toda a turma, pode-se reparar um grande entusiasmo de todos os alunos.

Durante a realização das perguntas, numa sala de 25 alunos, a cada pergunta um

percentual de 12% dos alunos já sabiam pronunciar a resposta certa. O jogo foi feito três vezes nas duas turmas do sexto ano, sendo que eram necessárias de 11 a 13 rodadas em cada partida.

Ao decorrer da atividade nas turmas, um ocorrido que se destacou foi o fato de debates entre os alunos, sobre qual deles tinha a resposta certa na cartela. O ocorrido se deu pelo fato de que muitos sabiam a resposta, porém, ela não constava na sua cartela. No final do jogo, um grande ponto a ser percebido foi o grande cuidado que todos os alunos tiveram com as cartelas do bingo. Devolvendo as cartelas nas mesmas condições que foram entregues, e assim que foi pedida a devolução. Algo que geralmente não vimos com o próprio material deles.

Como forma de conhecimento geral, foi visto como uma atividade dinâmica, com toda a turma e com diversos temas, atrai a atenção geral de toda a turma. O fato de ter um jogo de sorte, transformado em um jogo de conhecimento, com assuntos que já haviam sido repassados para eles, trouxe para eles um imenso entusiasmo, isso se deve ao fato de eles terem a oportunidade de não depender somente da sorte, mas sim, de conhecer o assunto para saber a resposta certa de cada pergunta.

As atuais formas de ensino do século XXI têm como foco principal, fazer com que o aluno aprenda o conteúdo de forma definitiva, que ele lembre-se de determinado tema durante o seu dia a dia mesmo após anos de que o assunto tenha sido abordado na sala de aula. Grandes partes dos alunos, ao terem o conhecimento repassado de forma teórica, acabam se preparando para as provas somente decorando tal assunto. Esquecendo então, toda a matéria, dias após a prova.

Tendo como base, diversos assuntos que já haviam sidos repassados durante o ano, o desafio se torna ainda maior. Buscando então, uma dinâmica que trouxesse a possibilidade de relembrar os tais temas, de forma descontraida e que interagisse mais com os alunos. Fazendo com que eles relembrem a matéria, e não simplesmente decorassem temporariamente.

Conclusão

Em virtude dos fatos mencionados, conclui-se que os objetivos principais desta atividade foram alcançados, no decorrer da atividade os alunos mostraram ótimo empenho, e certo domínio do assunto em discussão, respondendo as perguntas com agilidade e com facilidade mostrando assim interesse pela atividade e principalmente pelos assuntos do bingo.

É sempre bom destacar que a maioria mostrou interesse até porque a atividade servia como revisão que ajudaria grande parte, mas porem apenas 12% de 25 alunos respondiam rapidamente as perguntas mostrando que realmente sabiam os assuntos abordados.

No final da atividade os alunos discutiram entre eles e ate mesmo com a professora sobre como gostaram e acharam interessante essa atividade, assim mostrando que realmente o bingo ajudou para fixar os conhecimentos já adquiridos.

Fonte Financiadora

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Incentivo a Docência.

352

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

352 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA EM MANGUINHOS/RJ: UMA ESCOLA CERCADA DE ÁGUA POR TODOS OS LADOS

BRANDÃO, R. E. A., FERREIRA, A. S., CAMPOS, F. P., VASCONCELLOS, M. M. N., BONATTO, M. P. O., DOMINGOS, P.

edu@roberto.bio.br, ariene.sferreira@gmail.com, licenciosidade@gmail.com, mercesnavarro2014@gmail.com, bonattofiocruz@gmail.com, patvitesse@gmail.com

Palavras-chave: Educação Ambiental Emancipatória; Território de Manguinhos; Bacia Hidrográfica

Introdução

A questão socioambiental, ainda um desafio para a sociedade, é também uma temática integradora de saberes, que convida à interdisciplinaridade na escola e à atuação sobre a realidade, para transformá-la em direção à emancipação. Neste trabalho se assume a vertente da Educação Ambiental Emancipatória (LOUREIRO 2004a, 2004b), que reconhece a necessidade de transformações nas relações de poder da sociedade para se alcançar o pleno desenvolvimento da maioria (LOUREIRO 2007). O fio condutor é a bacia hidrográfica que permite uma visão integrada do território (TUNDISI 2014), de sua ocupação, usos históricos, ciclos hidrossociais (SWYNGEDOUW 2004) e as consequências desse processo. Objetiva-se o desenvolvimento da percepção em alunos e professores de que a escola está imersa num território cujo contexto é de injustiça ambiental.

Metodologia

Esta atividade faz parte de um projeto de Educação Ambiental realizado no CIEP Juscelino Kubitschek (JK), localizado no território de Manguinhos/RJ e contou com a participação de professores de ciências, geografia e história, buscando dialogar com os conteúdos curriculares dessas áreas. O CIEP está situado na região entre os rios Faria-Timbó e Jacaré que juntos formam o canal do Cunha, contribuinte da Baía de Guanabara e tomou como referência o conceito de ciclo hidrossocial para realizar uma discussão socioambiental e integrada da região. A ação se apoiou em atividades de campo, sala de aula e experimentação. Primeiramente foi realizada uma atividade utilizando-se de um acervo de imagens para observar algumas alterações no tempo/espaço no território de Manguinhos. Os alunos destacavam as transformações para a conformação atual do território e as referências perdidas com o tempo. A atividade de campo foi uma visita ao trecho da sub-bacia do canal do Cunha que cerca a escola, para a realização de um diagnóstico rápido, seguindo roteiro e mapa orientadores. No roteiro os alunos, em grupo, faziam as anotações que resultaram numa classificação quanto ao estado de alteração do ambiente (presença de óleo e lixo nas águas, ocupação das margens, dentre outros), enquanto no mapa plotavam o que consideravam referência para seu cotidiano. No encontro dos rios foram realizadas atividades experimentais e o desdobramento consistiu em trabalhos de pesquisa em grupo. Uma exposição com os resultados do trabalho de campo permitiu conhecer a diferença entre as percepções de alunos e professores sobre o território.

Resultados e Discussão

O desinteresse de grande parte dos estudantes nessa unidade escolar pública municipal,

pelo processo de ensino-aprendizagem, por algumas disciplinas e particularmente por Ciências, é facilmente percebido. Associa-se a esse fato o baixo investimento na melhoria das condições de vida no território de Manguinhos, de forma geral, bem como nas condições de trabalho e estudo dessa escola, em especial, tornando essa comunidade marginalizada, no que se refere à sensação de pertencimento ao local, fruto do modelo de desenvolvimento capitalista/individualista. Essa situação tende a melhorar na medida em que os servidores públicos da educação, que trabalham nesse território, considerem os estudantes/moradores como cidadãos completos, estando ao lado deles e/ou colaborando para sua emancipação. Mas até que ponto podemos dizer que avançamos no sentido da emancipação dos estudantes? Trabalhamos com a perspectiva de Loureiro (2007, p.158):

"...há emancipação quando agimos para superar e superamos: (1) relações paternalistas e assistencialistas que reproduzem a miséria (intelectual e econômica); (2) uma educação que impede a capacidade crítica de pensar e intervir de educadores-educandos; (3) a apropriação privada do conhecimento científico; (4) práticas políticas que viciam a democracia e sufocam o desejo da participação, garantindo o privilégio de oligarquias ...; (5) relações de classe que condenam milhões a uma condição indigna, de precariedade na luta pela sobrevivência, ... "

Em conexão com essa perspectiva emancipatória, observa-se a indissociabilidade entre educação, ambiente e a luta contra desigualdades que excluem os alunos das classes desfavorecidas das oportunidades de conhecimento aos quais têm direito, sobretudo em escolas que estão situadas em territórios favelizados, como é o caso do CIEP JK.

Nesse sentido o trabalho se apoiou na valorização e reconhecimento do território no entorno da escola, seguindo a concepção Freiriana (Freire, 2001), onde os estudantes destacaram seus problemas e referências cotidianas, para o estímulo ao estudo de ciências.

O trabalho com imagens sobre as transformações do território foi o início para o estímulo ao estudo das questões que seriam apontados no trabalho de campo que se deu no trecho final da sub-bacia do canal do Cunha que cerca a escola. Os rios são considerados uma referência local, recebendo denominação própria e relatados por antigos moradores como área de lazer quando suas águas eram limpas.

O trabalho de campo revelou pontos negativos (presença de lixo, ocupação irregular das margens, presença de ratos) e positivos (árvores de frutas, flores, moradores colaboradores). As imagens e mapas gerados formaram a exposição "Rolezinho-na-minha-água" para pais, alunos e professores e foi guiada pelo clube de ciências, criado no projeto. Alguns professores surpreenderam-se com a ausência de melhorias, em função de numerosas obras já realizadas, com a paisagem de degradação, com a presença de jacarés e lançamentos clandestinos nos rios de casas e instituições vizinhas.

As observações foram temas de pesquisa posterior em grupo. As pesquisas demandavam um trabalho mais sistematizado e, apesar dos assuntos terem sido destacados por eles, se contar com recursos lúdicos, iconográficos e de informática, alguns afirmavam que "parecia aula" e a produção dos resultados foi bastante diferenciada entre os grupos.

Conclusão

Destaca-se a dedicação, empenho e capacidade de auto-organização dos estudantes, na maioria das atividades do projeto, o que também motivou professores. O maior empenho dos alunos esteve relacionado às iniciativas de maior dinâmica e participação, como aulas-passeio, apontando um caminho para despertar nesse grupo o desejo de desenvolver seus estudos. O debate em torno da bacia hidrográfica, na qual a escola se situa, literalmente entre dois rios, é extremamente necessário, e reveste-se de inúmeras possibilidades de transformação social a partir da emancipação dos estudantes. O

trabalho aponta para os problemas locais como percebidos por alunos e professores, denunciando a necessidade urgente de ação do poder público sob o princípio da equidade, investindo onde mais precisa, bem como garantindo espaços de construção coletiva dentro da escola.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Emancipação. In: Ferraro Júnior, L. A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. 1 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2007, v. 2, p. 157-170.

SWYNGEDOUW, E. Social Power and the Urbanization of Water: Flows of Power. Oxford Geographical and Environmental Studies. Oxford, 2004.

TUNDISI, J.G. (coord.) Recursos hídricos no Brasil: problemas, desafios e estratégias para o futuro. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2014. 76 p.

Fonte Financiadora

FAPERJ; CETREINA/SR1-UERJ; PROATEC/DEPESQ/SR2-UERJ

366

Painel

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

366 - GESTÃO AMBIENTAL APLICADA EM ESCOLA PÚBLICA

OLIVEIRA, L. S., VALENTIM, A. D., GIASSI, M. G.

leticia.silvaa.o@gmail.com, alicedami@hotmail.com, mgi@unesc.net

Palavras-chave: Gestão Ambiental; Educação Ambiental; Ambiente Escolar

Introdução

O ambiente escolar constitui-se como um espaço importante para a aprendizagem de jovens e crianças. A legislação preconiza que dentre os conteúdos tratados nas escolas sejam abordados aqueles referentes às questões ambientais indicando que deva chegar a comunidade como um todo. Assim apresentamos neste trabalho um projeto de gestão ambiental, que está em desenvolvimento numa escola da rede pública municipal de Criciúma SC. O referido projeto tem como objetivo verificar os limites e as possibilidades para a implantação de um sistema de Gestão Ambiental e Fortalecer os processos de educação ambiental na escola a partir da prática dos conceitos de gestão ambiental escolar.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa ação participante na qual comunidade escolar e pesquisadores estarão envolvidos no processo. Teve por base conversas com a equipe gestora de uma escola da rede pública municipal de Criciúma. Foram realizados até o momento, estudos bibliográficos sobre o tema e elaborados os instrumentos de pesquisa: roteiro de entrevista para a diretora e para as professoras e questionários aos estudantes. Foi realizado inicialmente a entrevista com a direção da escola e com professora dos quintos anos e o diagnóstico na escola para identificar as necessidades e projetos já existentes. Realizou-se também a observação do ambiente escolar com as turmas dos quintos anos matutino e vespertino observando seu estado e ponderando seus limites e suas possibilidades. A reunião com os pais já está agendado para a primeira reunião de pais de 2016. Foram realizadas algumas atividades práticas, iniciando com a coleta seletiva dos papéis nas salas de aulas e nos pátios da escola. Para isso foram realizadas oficinas preparatórias das caixas de papelão, que foram colocadas em todas as salas de aulas, para o recolhimento dos papéis. Com os papéis já recolhidos, foi realizado a produção de papel reciclado utilizado pelos alunos na produção de cartões de natal. A oficina de papel reciclado ocorreu também, com os pais e comunidade na noite de festas da escola com a presença de toda a comunidade, como parte da sensibilização necessária ao desenvolvimento do projeto.

Resultados e Discussão

Os trabalhos realizados na referida escola ainda está em desenvolvimento. A partir das conversas com a equipe gestora e das observações estudantes pelos diversos ambientes da escola para realizar o diagnóstico inicial, observou-se algumas necessidades de melhorias: no telhado, nos muros, na horta, no pátio, nos jardins, nos móveis das salas de aulas, no paisagismo da escola como um todo, incluindo o seu entorno externo aos muros. Dentre as necessidades observadas as mais simples foram iniciadas a fim de estimular a proposta da própria escola. Nos dados obtidos com a entrevista da direção da

escola, pode-se perceber o empenho da direção para que as ações aconteçam, observa-se também que toda a equipe de apoio está envolvida com os cuidados da escola. Segundo a diretora a escola possui um determinado recurso para investir nas melhorias do ambiente escolar porque participa de um programa nacional para o meio ambiente nas escolas. A professora também mostrou-se empenhada em trabalhar com os alunos as questões ambientais, embora algumas vezes sinta a necessidade de ajuda para desenvolver ações com seus alunos. De acordo com mesma em sua graduação não houve a devida formação para isso. Na atividade de reciclagem de papeis os estudantes de todas as turmas participaram e pode-se perceber que as ações deles era de quem conhecia a importância do mesmo, porque todos participaram, não desperdiçavam mais papeis e o que era produzido percebia-se que não daria mais para aproveitar em aula. Até mesmo o hábito de arrancar folhas diminuiu isso percebido pelos papeis nas caixas coletoras como pelos depoimentos das professoras das turmas. De acordo também com as conversas com as serventes da escola, houve diminuição de papeis pelo chão, embora ainda precisassem melhorar nas sobras na hora do lanche. As oficinas desenvolvidas na festa da escola, onde toda a comunidade de pais, alunos e professores tiveram a oportunidade de participar, também apresentou depoimentos de satisfação e prazer de ter participado da mesma. Cabe aqui destacar que no período das férias de final de ano, alguns fatos ocorridos com a escola relativos aos animais soltos no seu entorno, chamaram a atenção e deverão entrar como prioridade também para o projeto, pois foram relevantes para a compreensão dos hábitos da comunidade do entorno da escola e possivelmente também de algumas famílias de alunos da mesma. Percebe-se que a educação é mesmo um processo que deve ser mantida de forma ininterrupta até que se estabeleça como hábito de vida dos indivíduos. Para Dias (2006, p. 28), Gestão ambiental, é o "[...] conjunto de medidas e procedimentos que permite identificar problemas ambientais gerados pelas atividades da instituição, como a poluição e o desperdício, e rever critérios de atuação [...]". A partir deste processo, destaca o mesmo autor, gera-se a possibilidade de incorporação de "novas práticas capazes de reduzir ou eliminar danos ao meio ambiente"

Conclusão

Os resultados até o momento indicam que a escola está aberta para mudanças necessárias à gestão ambiental. A equipe gestora, professores, estudantes e demais trabalhadores da escola, assim como os pais e comunidade com quem já tivemos contato mostraram-se motivados com as propostas, embora saibamos que é um processo e envolva empenho de todos para as mudanças aconteçam. Após a pesquisa a ideia é manter contato por mais um período com a escola, por meio de projetos de extensão, que poderá contribuir para o empoderamento da comunidade escolar e seu entorno. Ainda temos um grande caminho a percorrer, porém devido ao empenho mostrado pela direção da escola acreditamos que conseguirão a autonomia necessária para a caminhada.

385

Painel

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

385 - COLETA E CULTIVO DE BACTÉRIAS

SILVA, C. B. B., FRIGO, E. C. L., SOUZA, F. S., BARANOSKI, M. P., GIASSI, M. G., CASAGRANDE, P. T., MARTINS, R.

kaka_bortoluzzi@hotmail.com, ednacardoso1@hotmail.com, franci.souza93@gmail.com, maira_aru@hotmail.com, mgi@unesc.net, pritomacasa@hotmail.com , rfm@unesc.net

Palavras-chave: Bacterias; Cultura

Introdução

Na disciplina de ciências é fundamental que a teoria esteja vinculada a prática, já que a disciplina é muito visual, se tornando mais fácil o aprendizado quando o aluno consegue visualizar o conteúdo exposto pelo professor durante a aula. Dessa forma o processo de ensino/aprendizagem se torna mais significativo, fazendo com que o aluno consiga conectar o conteúdo científico com situações do seu dia a dia. Visando facilitar aprendizagem dos alunos desenvolveu-se com uma turma de sétimo ano da escola Pascoal Meller no município de Criciúma, uma atividade prática onde foi realizada a coleta e cultivo de bactérias no ambiente escolar.

Metodologia

Os alunos foram divididos em duplas e se espalharam por várias partes da escola, locais onde costumavam circular diariamente, como corrimão, vaso sanitário, maçaneta da porta, cozinha, carteiras, materiais escolares. Com o auxílio do cotonete, realizaram a coleta passando-o no local escolhido e colocando no meio de cultura, no caso a gelatina incolor. Em seguida o material foi guardado por uma semana. Numa segunda parte da atividade, representou-se a contaminação que ocorre por meio do beijo, com a técnica da água tônica. Criou-se um ambiente que representava uma festa e cada aluno estava com um copo contendo na maior parte água e em outros copos água tônica. No momento da musica alguns alunos realizaram uma troca de líquidos de seus copos, representando a troca de saliva que ocorre durante o beijo. A água tônica em contato com a luz negra adquire a coloração fluorescente. Após a música cada aluno pode visualizar seu copo na luz negra e perceberam que todos os copos, inclusive os que no início da atividade possuíam água mineral estavam fluorescente, pois aconteceu a contaminação de todos os copos envolvidos na atividade. No final da visualização de todos mostrou-se um copo apenas com água mineral para que os mesmos conseguissem ver que apenas a água tônica fica fluorescente, sendo que a água mineral manteve sua coloração. Após uma semana foi encontrado colônias de bactérias em todos os copos com meio de cultura.

Resultados e Discussão

Após uma semana, os alunos analisaram cada copinho plástico onde os mesmos haviam cultivado as bactérias. No momento em que tiveram contato com o material, a primeira sensação foi de asco por parte deles. Não acreditavam no que estavam vendo, já que exceto o vaso sanitário, os demais locais de coleta que utilizaram aos seus olhos eram limpos, e eles tocavam diariamente. Os alunos ficaram impressionados, pois o corrimão da escada estava muito mais contaminado do que o próprio vaso sanitário. Com esses resultados percebeu-se a importância do uso da água sanitária que é usada diariamente nos banheiros. Após observar os resultados do cultivo, partiu dos próprios alunos a

necessidade de compartilhar com toda a escola a então descoberta deles. A partir desse resultado a turma foi organizada em grupos e passaram em todas as salas da escola mostrando o resultado do experimento, explicando a técnica e a importância da higiene das mãos durante o dia, principalmente antes das refeições, pois é inevitável o contato com superfícies contaminadas. Uma equipe de alunos conversou com a direção e as serventes da escola expondo a situação problema, assim a escola providenciou que locais que até então não eram limpos continuamente passassem a ser, como o corrimão por exemplo. Os alunos se sentiram no compromisso de cuidarem mais de sua higiene, principalmente antes do lanche, pois os mesmos não têm o hábito de lavar as mãos antes de se alimentar. O mais interessante foi que os mesmos perceberam que esse hábito de higiene precisa acompanhá-los sempre, não apenas na escola. Durante as discussões surgiu também a observação de que alguns colegas roem unhas e esse habito pode trazer conseqüências graves a saúde. Na técnica do beijo, puderam perceber que apenas um indivíduo contaminado é capaz de infectar todo um ambiente. Assim durante a discussão os alunos perceberam a facilidade de contaminação que existente no nosso cotidiano, porém ressaltou-se a imunidade presente no organismo de cada um, explicando o fato de mesmo com o contato diário com tantos tipos de bactérias, muitas vezes patogênicas, não desenvolverem algum tipo de doença e levou-se também em consideração o fato de que nem todas as bactérias são causadoras de doenças, dessa forma com o desenvolvimento da técnica pode-se discutir o conteúdo Reino Monera que havia sido trabalhado na sala. Após todas as discussões percebeu-se que os objetivos propostos pela atividade foram alcançados, já que ficou muito claro o interesse dos alunos durante a realização da atividade e sua surpresa durante a apresentação dos resultados.

Conclusão

Conseguiu-se com essa atividade demonstrar como as bactérias formam suas colônias e a maioria dos alunos não conhecia uma colônia de bactérias. Percebeu-se também a preocupação com relação a contaminação pelo beijo, surgindo durante as discussões a necessidade de uma higiene bucal correta. Quando falou-se em contaminação pelo beijo surgiram dúvidas sobre doenças bucais, sendo discutida durante a aula. O objetivo principal dessa técnica era mostrar a contaminação em diferentes ambientes e despertar o interesse dos alunos em descobrir maneiras de evitar contaminação. O ambiente escolar, bem como os demais ambientes em que o aluno está inserido não esta livre de bactérias patogênicas, cabe a cada um conhecer as maneiras para se defender.

Fonte Financiadora

CAPES

401

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

401 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SERRA FURADA

BIZ, L. S., NASPOLINI, N. D., MARTINS, M. C.

luanabiz_@hotmail.com, nicollinaspolini@hotmail.com, mcm@unesc.net

Palavras-chave: Educação Ambiental; Parque Estadual da Serra Furada; Escola de Educação Básica Martha Cláudio Machado; Meio Ambiente; Unidade de Conservação

Introdução

O Parque Estadual da Serra Furada (PESF), conserva ambientes formadores do corredor florestal atlântico brasileiro pertencente a Mata Atlântica, um dos biomas mais biodiversos e ameaçados do planeta, o Parque é classificado como uma unidade de conservação de proteção integral. No PESF encontra-se um relevante número de espécies florestais raras e ameaçadas de extinção (FATMA, 2009). Buscando salientar a importancia de uma unidade de conservação, desenvolveu-se um projeto de Extensão em Educação Ambiental, na Escola de Educação Básica Martha Cláudio Machado, localizada no entorno do PESF, com o objetivo de sensibilizar alunos e professores da comunidade através das ações desenvolvidas, transformando suas visões de mundo e a forma de lidar com ele.

Metodologia

A primeira etapa do projeto de extensão, foi a fundamentação teórica em relação à Educação Ambiental, buscando entender o funcionamento deste processo e quais os objetivos de realizá-lo. Como segunda etapa, utilizou-se como ferramenta para entender a realidade escolar, questionários foram e aplicados aos alunos, para perceber qual o conhecimento prévio sobre determinados temas ambientais eles possuíam, à partir da análise dos dados, elaborou-se atividades didáticas que foram desenvolvidas com os escolares na Unidade Escolar. O projeto buscou trabalhar primeiramente o tema relacionado ao Parque Estadual da Serra Furada, onde detectou-se menor conhecimento por parte dos alunos. Para as ações executadas na escola, foram utilizados materiais elaborados no Laboratório de Ensino de Ciências (LEC), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Os materiais, tais como o painel que conta a “história das coisas” que mostra de onde surgem os produtos que usamos diariamente, as máscaras e chapéus de animais, utilizadas para a contação da história do “Problema de Seu Zé” que fala sobre poluição hídrica, e jogos de cartas que mostram a urbanização de um ambiente natural, salientando a importância da existência de unidades de conservação, estes materiais têm como propósito sensibilizar os alunos, fazendo surgirem maiores questionamentos que são esclarecidos de forma didática, facilitando a compreensão dos mesmos.

Resultados e Discussão

As análises dos questionários que foram aplicados aos alunos, possibilitaram entender que eles não dominavam os temas relacionados ao meio ambiente, pois não conseguiam relacionar os assuntos abordados, com a sua realidade. O Parque Estadual da Serra Furada não era conhecido pela maioria dos alunos, de maneira que estes não sabiam da importância de uma unidade de conservação. Os educandos não se sentiam parte do Meio Ambiente, apesar de estarem com o ambiente escolar localizado próximo à unidade

de conservação, sendo esta o PESF. Com as ações desenvolvidas pelo projeto de Educação Ambiental, percebeu-se uma melhora significativa na percepção dos alunos para estes temas, esses resultados foram obtidos durante as atividades, de forma que os alunos se expressavam de maneira correta, e através de uma avaliação depois de um ano de execução das atividades no ambiente escolar. As respostas obtidas na aplicação dos questionários foram em sua maioria descrevendo o desconhecimento dos assuntos abordados, percebeu-se então que temas ambientais não faziam parte do conteúdo que era trabalhado na escola e também da educação que os alunos recebiam em suas casas. A partir desta análise, entendeu-se que as visões que os alunos tinham sobre o Meio Ambiente, eram criadas por eles mesmos, desta forma, fez-se necessário trabalhar os conteúdos de forma mais lúdica e divertida, para que eles começassem a entender um pouco sobre o ambiente que os rodeia. Com isso, após um ano de atuação do projeto na unidade escolar, tomaram-se novamente as respostas dos alunos, e após análise e comparação destas com as respostas obtidas anteriormente ao início das atividades, observou-se uma melhora significativa no conhecimento e principalmente nos argumentos que os alunos utilizaram para responder as questões levantadas. O ponto que mais se destacou nas respostas dos alunos, foi que a maioria respondeu com a mesma linha de raciocínio, mostrando que as ferramentas utilizadas no projeto de Educação Ambiental foram eficazes para acrescentar no conhecimento destes e, além disso, observou-se que cada um dos alunos respondeu da sua maneira, mostrando que houve a sensibilização da parte destes para as questões ambientais. Outro ponto relevante das ações realizadas, foram comentados pelos professores da Escola de Educação Básica Martha Cláudio Machado, onde estes relataram que os alunos conseguiam relacionar os conteúdos das aulas com os temas trabalhados pelo projeto, obtendo uma participação mais efetiva nas disciplinas curriculares, com destaque para a de Ciências, onde são desenvolvidos conteúdos que envolvem a natureza.

Conclusão

O projeto de Educação Ambiental, possibilitou uma troca de experiência entre a comunidade escolar e a universidade, mostrando que a educação ambiental nas escolas é essencial, sendo que contribui para construir pessoas melhores, que atuarão na formação de um país e um mundo melhor. Os educandos mostraram suas dificuldades e estavam sempre dispostos a realizarem as atividades planejadas, fazendo com que a partir disso, aprendessem os temas abordados. Isso ressalta cada vez mais a importância de atividades diferenciadas nas escolas, que acentuam o dever de cuidar do meio ambiente, salientando então a importância da existência/atuação do projeto, visto que as crianças de hoje construirão o nosso mundo de amanhã.

Referências Bibliográficas

FATMA. Fundação do Meio Ambiente. Plano de Manejo do Parque Estadual da Serra Furada: diagnóstico e planejamento. Florianópolis: FATMA, 2009.

Fonte Financiadora

PROPEX

420

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

420 - A IMPORTÂNCIA DE ENVOLVER ALUNOS EM ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIAGNOSTICADA EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO SUL DE SANTA CATARINA

SCUSSEL, C., MARTINHAGO, K., SOUZA, R. T., DUARTE, S. V.

cris._scussel@hotmail.com, kassiom@hotmail.com, ruanatomaz@hotmail.com, sabrinaduartev@gmail.com

Palavras-chave: ciências; ensino; educação ambiental

Introdução

O estágio da última fase do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas objetivou diagnosticar o ensino de Ciências e Educação Ambiental numa escola pública de Araranguá, SC. Foi realizado em dois momentos: pesquisa e extensão.

A pesquisa teve como objetivo diagnosticar o ensino de Ciências e Educação Ambiental a fim de identificar problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem, e proporcionar idéias que pudessem contribuir para a sua melhoria.

Na extensão ocorreu o envolvimento de alunos em atividades de Educação Ambiental.

De acordo com Nunes (2005, p. 33), os trabalhos e artigos pioneiros em educação ambiental foram na década de 1970 e foram marcados por ações com o propósito de fazer o humano conhecer, amar e respeitar a natureza.

Metodologia

Para desenvolver o estágio na modalidade de pesquisa foi elaborado e aplicado um questionário com seis perguntas a quarenta alunos e uma entrevista com a professora de Ciências, que serviu para conhecermos a realidade escolar em seus aspectos físicos e pedagógicos. Além dos questionários aplicados foram observados os aspectos físicos e todas as dependências do colégio como: laboratórios, as salas de aulas, os banheiros, o refeitório, a biblioteca, o pátio, o espaço físico para possíveis intervenções, entre outros. Quanto aos aspectos pedagógicos, observou-se o desenvolvimento das aulas, a atuação do professor em sala de aula e em projetos na escola e o comportamento dos alunos com relação ao processo de ensino-aprendizagem, bem como as práticas no ambiente escolar como um todo.

Os aspectos pesquisados serviram como ponto de partida para planejar as ações a serem desenvolvidas no Estágio em Forma de Extensão ligados à Educação Ambiental. A leitura de diversos textos sobre o ensino de Ciências e Educação Ambiental permitiu a elaboração do referencial teórico que proporcionou ampliação de conhecimentos e embasamento para a análise dos dados. Também, foram realizadas reuniões regulares envolvendo o grupo de pesquisa a fim de discutir as possíveis ações a serem tomadas na referida unidade escolar.

Resultados e Discussão

A pesquisa mostrou os seguintes resultados: todos os alunos entrevistados têm idade equivalente ao ano que estuda, isso demonstra que são interessados pelos estudos. Quanto aos instrumentos didáticos utilizados em sala de aula, 90 % responderam o livro e

o vídeo, 10% o Data Show, sala de informática e materiais ilustrativos. Referente ao que gostariam que fosse utilizado nas aulas de Ciências, a maioria mencionou laboratório, microscópio e animais. Todos afirmaram que a escola possui laboratório de ciências, porém, não é utilizado por todos os anos do Ensino Fundamental. 95% afirmaram não participar de projetos sobre educação ambiental, mas que há interesse em fazer parte, e somente 5% participa de coleta seletiva de lixo. Todos afirmaram usar a biblioteca frequentemente. Quanto à maior dificuldade que encontram nas aulas de ciências, 90% relataram que a linguagem utilizada pelo professor é de difícil entendimento, sendo sugerido, então, o uso de materiais didáticos com maior frequência para que possam relacionar a teoria à prática. O professor entrevistado informou que é efetivo na escola, e que exerce esse trabalho há dezoito anos. Afirmou que o laboratório de ciências não está adequadamente equipado para uso, relatou a importância do uso de materiais didáticos, afirmou que o tempo disponível das aulas é curto, e nem sempre é possível relacionar a teoria à prática. Sobre o envolvimento dos alunos em atividades de educação ambiental, a professora respondeu claramente que a escola realiza campanhas na semana do meio ambiente, além disso, há a participação de alunos no projeto desenvolvido pela escola chamado “Reciclar o Lixo é Reciclar a Vida”. Na pergunta referente à elaboração do Plano de Ensino, a professora respondeu que toma como base a Proposta Curricular de Santa Catarina e os Parâmetros Curriculares Nacionais, além do livro didático utilizado pela escola. Avalia seus alunos não somente pelas notas das provas, mas também pela participação em sala de aula, interesse nas explicações, responsabilidades com as tarefas elaboradas em casa, etc. Comentou sobre a utilização da biblioteca para elaboração de trabalhos pelos alunos, sendo que os mesmos pesquisam no acervo desta com frequência, e comentou sobre a prática pedagógica, que para melhorá-la é necessário propor aos professores cursos de aperfeiçoamento. Na extensão, o projeto foi realizado primeiramente com a escolha de um espaço para a organização dos trabalhos elaborados pelos alunos batizado como “Espaço Reciclar”, dos lugares para a realização das atividades externas, bem como de um grupo de alunos mediante autorização dos pais ou responsável para atuarem no desenvolvimento das atividades propostas. A parte prática do projeto iniciou-se com palestras para turmas de quinta à oitava série do Ensino Fundamental envolvendo temas como: lixo, desmatamento, extinção, aquecimento global, reciclagem de materiais orgânicos e inorgânicos, bem como tratando da importância do destino correto do óleo de cozinha. Também foi realizado o plantio de 10 árvores nativas na escola com os alunos participantes do projeto das atividades extraclasse. Também foi elaborado um minhocário para ser utilizado na própria escola, bem como a construção de horta escolar para uso local.

Conclusão

O estágio é parte fundamental na formação de um acadêmico, pois o coloca em contato com a realidade, proporcionando-lhe a oportunidade de confrontar as teorias estudadas com o cotidiano. A comunidade escolar obteve resultados significativos com a realização deste projeto, pois os alunos demonstraram grande interesse em aprender a cuidar do meio em que vivem, interagindo com a natureza, entendendo seus mecanismos de sobrevivência, dessa forma, respeitando-a. Este projeto acabou envolvendo não só o campo escolar em si, mas também estendeu as preocupações para as famílias dos alunos que disseminaram os conhecimentos acerca dos assuntos abordados e das práticas realizadas.

Referências Bibliográficas

NUNES, Ellen Regina Mayhé. Alfabetização ecológica: um caminho para a sustentabilidade. Porto Alegre: Do autor, 2005. 134p.

426

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

426 - PRÁTICAS LÚDICAS EXPERIMENTAIS NO RECREIO MONITORADO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SIMONI, A. L. S.

andresimonibiodanza@gmail.com

Palavras-chave: Recreio Monitorado; Inclusão; Sustentabilidade

Introdução

O presente trabalho é uma reflexão-dialógica-vivencial do recreio monitorado através das práticas lúdicas experimentais, realizado na Escola de Educação Básica Hercílio Bez - Gravatal/SC.

Consiste numa ação lúdico-pedagógica com brinquedos gigantes, jogos, leitura, letramento e brincadeiras de roda. Proporciona no espaço interno da escola várias ilhas de interesse para os estudantes, cria um ambiente mais harmônico e fortalece os vínculos saudáveis de amizade, união e cooperação; desenvolve a Inteligência Afetiva (TORO 2002 apud SIMONI 2015) aumento das relações interpessoais, diminui significativamente as violências e o corre-corre na hora do recreio, estabelece uma cultura de paz, ética e sustentabilidade (PAES 2015); os brinquedos são todos reciclados, os jogos gigantes acontecem em duplas aceitando e convivendo com as diferenças e o apoio mútuo de forma cooperativa.

Metodologia

As práticas lúdicas experimentais iniciaram no segundo semestre de 2014, apenas com o pular corda e a brincadeira dos elásticos, em 2015 foi aplicado o projeto Brincando e Aprendendo com a Sustentabilidade e foi criado todo o material com materiais recicláveis e reutilizáveis, valorizando o respeito a vida, o consumo consciente no planeta, cuidado com meio ambiente e empatia com o outro. Os jogos, também são utilizados em outros espaços de aprendizagem e no período intermediário do Projeto Educação Integral, indo além do recreio, sendo utilizados até no presente.

Foram elaborados os seguintes brinquedos: o boliche matemático, a amarelinha sustentável e o jogo de damas gigante. Para acolher as necessidades especiais de um estudante cadeirante, adaptamos tabuleiros, jogos e brincadeiras. Em 2016 e pedido da gestão escolar e dos resultados satisfatórios, iniciamos nosso projeto dando continuidade ao recreio monitorado ampliando as ilhas de interesse com novos jogos que estão sendo confeccionados e pesquisados pelos bolsistas de iniciação à docência (ID) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade do Sul de Santa Catarina (PIBID/UNISUL) de modo interdisciplinar para interagir plenamente com o público atendido de forma lúdica que desenvolva a inteligência afetiva, motricidade ampla, equilíbrio, lateralidade, cooperação e união das turmas de modo que possam aceitar e conviver com as diferenças e criar uma cultura de paz com bases epistemológicas na Educação Biocêntrica (BORGES 2011) (CAVALCANTE 2002) (SPODE 2006) (FLORES 2006).

Resultados e Discussão

Os objetivos propostos de proporcionar aos estudantes um momento de socialização

durante o recreio, por meio de atividades direcionadas e monitoradas envolvendo a sustentabilidade foram alcançados com sucesso. Despertou a curiosidade dos materiais reciclados utilizados, mostrando que podemos transformar em jogos ou brinquedos em vez de jogar no lixo. Fomentou a educação ambiental e patrimonial tanto no cuidado dos materiais, quanto no repensar, reutilizar, reciclar e incentivou que os próprios estudantes construíssem seus brinquedos em casa, demonstrando que é possível com poucos recursos ser criativo, lúdico e sustentável.

Foi proposto um consumo mais consciente de forma dialógica-reflexiva-vivencial. Mostrou através do documentário “Lixo Extraordinário” que o jogar fora, é sempre dentro do planeta e para diminuir a poluição dos solos, rios e mares depende de nós todos. E que devemos separar o lixo e averiguar como fazer os descartes de sólidos e nunca colocar óleo nas pias ou vasos sanitários, proteger as nascentes de água, salientando que moramos numa área de águas termo-minerais, onde temos o dever de pensar nas próximas gerações e como queremos viver no futuro e na construção de um mundo melhor e menos poluído.

Oportunizou um espaço de brincadeira saudável, diminuindo consideravelmente as violências, mostrou que através da educação preventiva podemos ter bons resultados a curto, médio e longo prazo. Comprovou que direcionando uma brincadeira ou jogos de forma monitorada podemos harmonizar os espaços escolares nos intervalos seja no recreio, turno intermediário ou outros espaços no processo de ensino-aprendizagem. Na medida que o projeto avança os estudantes ficam mais tranquilos, tolerantes, lidam melhor com as diferenças de forma cooperativa, inclusiva e autonomia na escolha dos jogos e brinquedos no curto intervalo do recreio.

Após a aplicação do projeto observou-se uma maior integração e melhor inter-relação entre os participantes, a inclusão social com o cadeirante foi expressiva, onde iniciou com o boliche matemático, motivou-se a participar mais das aulas de educação física e segundo o relato de sua mãe está cada vez melhor, conforme a reportagem da UnisulTV sobre o recreio monitorado do PIBID em 15 de outubro de 2015. Mostrou-se mais disposto em casa, pois ficava muito parado e melhorou os movimentos amplos superiores. Em 2016 o cadeirante apresentou um melhor desenvolvimento afetivo-motor, lateralidade e motricidade ampla e fina nos jogos de tabuleiro, motivou-o a jogar tênis de mesa e a bolear a corda para todos pularem, também foi adaptado o pula cordas com a cadeira de rodas, aprendemos que com estímulo, intencionalidade e de forma lúdica, podemos motivar e fazer a diferença na formação plena do ser com cidadania e sustentabilidade.

Conclusão

O projeto das Práticas Lúdicas Experimentais no Recreio Monitorado do ensino fundamental I, mostrou resultados positivos e satisfatórios que surtiram efeito até no intervalo dos maiores do fundamental II que manifestaram interesse e participaram dos jogos gigantes, boliche e cordas; estendendo o tempo dos brinquedos e jogos por trinta minutos, onde os materiais ficam disponíveis e as crianças vão participando por interesse exercendo a autonomia, mas sempre com um olhar atento por parte dos bolsistas do PIBID no território do brincar. Fazendo as mediações necessárias para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da Inteligência Afetiva na solução dos conflitos, fortalecendo os vínculos nos acordos da boa convivência para aceitar as diferenças, solucionando os problemas com amorosidade incentivando uma cultura de paz no ambiente escolar.

Fonte Financiadora

Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)

437

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

437 - TECNOLOGIAS DA INFORMAÇAO E COMUNICAÇAO - TIC COMO FERRAMENTAS NO ENSINO APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS

RAMOS, M. C., GIASSI, M. G., TRAMONTIN, B. R., LAURINDO, T.

marianacolombo_07@hotmail.com, mgi@unesc.net, beatriz.reiser@gmail.com, thai-srl@hotmail.com

Palavras-chave: TIC; Educação; Tecnologia

Introdução

O mundo caminha cada vez mais em direção a inovações tecnológicas, com o avanço da tecnologia era esperado que houvesse mudanças significativas na educação, haja vista que cada vez mais a Tecnologia da Informação e Comunicação - (TIC) vem fazendo parte da vida do aluno. As TIC vêm sofrendo mudanças a todo o momento e muitas vezes não conseguimos explorar todas as possibilidades de que dispõe. Especialmente nas escolas, por ser um local de grande dinâmica, poderia ser utilizado para aproximar o aluno das atividades e dos conteúdos trabalhados nas aula, bem como gerar maior interação entre alunos e professores. Esta pesquisa tem como objetivo investigar a eficácia de uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de Ciências.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória de cunho experimental que ainda está em andamento. A atividade está sendo realizada com duas turmas do sexto ano do ensino fundamental: uma com a metodologia costumeira da professora e a outra com o uso de tecnologias, para auxiliar no desenvolvimento do conteúdo. Estas aulas, com as tecnologias, são orientadas pelos proponentes do projeto. O tema definido pela professora de Ciências para trabalhar com o uso de tecnologias foi o “solo”, pois era a matéria que ela estava trabalhando e não teria interferência na sua programação. A escola possui laboratório de informática, assim este será utilizado para realizar as atividades. A turma foi dividida em grupos e cada grupo irá trabalhar com um tipo de TIC, como: fotos utilizando o celular, vídeos, power point, pesquisa na internet. Após a exposição dos temas e dos trabalhos definidos o trabalho cada equipe os estudantes agora irão compor os seus materiais de divulgação etapa que ainda está em construção (para o Congresso esta etapa já estará concluída e teremos o resultado final para apresentar). Assim, neste trabalho apresentaremos a importância do uso das TIC nas escolas, como parte da pesquisa já desenvolvida. O projeto está sendo desenvolvido em uma escola da rede pública estadual de Criciúma – SC, com turmas do 6º. Ano do ensino fundamental, num bairro em área de risco sócio econômico.

Resultados e Discussão

No mundo atual os alunos estão cada vez mais conectados às tecnologias e a escola não pode mais prescindir delas, continuando como um local para transferência de conteúdo, mas sim onde se trata de ensino e aprendizagem. Segundo Serafim e Sousa (2008, p. 20)

A escola de hoje é fruto da era industrial, foi estruturada para preparar as pessoas para viver e trabalhar na sociedade que agora está sendo convocada a aprender, devido às novas exigências de formação de indivíduos, profissionais e cidadãos muito diferentes daqueles que eram necessários na era industrial.

Muitos alunos estão enfadados com a forma que os professores trabalham nas aulas, por isso devem buscar diferentes formas de trabalhar. Autores como Moran (2004) e Vallente, (1999) indicam que os alunos querem aulas diferentes, mais dinâmicas com uso de TIC, pois estas estão inseridas na vida fora da escola sendo que eles já vêm com um conhecimento sobre tecnologias muitas vezes maior que a dos professores. Assim se faz necessário a inclusão dessas tecnologias na sala de aula, pois segundo Moura e Brandão (2013, p 2)

O uso das TIC no ambiente escolar precisa ser visto pelos professores, não como uma ameaça a sua forma de ensinar, mas como um aliado para a promoção do aprendizado, porém não esquecendo que o professor é quem determina o conteúdo e o aluno é o sujeito que manifesta o melhor caminho para poder assimilá- lo.

Há várias formas de se trabalhar com TIC, muitas vezes apenas um único instrumento, como os celulares, ou vídeos proporcionam muitas possibilidades. O celular oferece opções para uso em sala de aula como: a calculadora, aplicativos de mensagens, agenda, câmera, entre outros, que auxiliam na vida do aluno. Porém o professor não pode ter medo de utiliza-las por falta de domínio, ele deve se atualizar e motivar os alunos, podendo inclui-lo como uma ferramenta do conhecimento, segundo Kaieski, Grings e Fetter (2015, p 4 apud CENTER FOR DIGITAL EDUCATION, 2011)

Atualmente, as tecnologias móveis estão verdadeiramente prontas para transformar o aprendizado dentro e fora da sala de aula. É chegado o momento de as instituições educacionais, em todos os níveis, desenvolverem programas de ensino e aprendizagem voltados para o uso das tecnologias móveis, objetivando colher os benefícios da redução de custos aliada a um ensino mais eficaz, com maior aproveitamento do aluno

Outra forma de trabalhar TIC é utilizando vídeos, estes significam para o aluno uma forma de descansar daquela mesma rotina de todas aulas, do professor apenas falar, atraindo assim atenção, com ele o aluno vê para compreender, desenvolvendo a imaginação e a percepção. Porém o professor deve escolher bem o vídeo que vai utilizar, tendo claro o que quer alcançar com ele. Moran (2004, p 2) observa que “Alguns professores utilizavam vídeos, filmes, em geral como ilustração do conteúdo, como complemento. Eles não modificavam substancialmente o ensinar e o aprender [...]” Para o autor na essência o vídeo tem a função de reforçar o conteúdo e a aprendizagem do aluno.

Conclusão

A revisão bibliográfica destaca a importância das TICs no processo de aprendizagem dos conteúdos científicos, enfatizando que é um recurso que já faz parte do cotidiano das pessoas. Fica destacado também que os estudantes gostam de usa-las nas aulas, reforçando as pesquisas realizadas por autores como Moura e Brandão (2013), Moran (2004) e Kaieski, Grings e Fetter (2015) que os resultados são positivos com o uso das mesmas. Os autores enfatizam também que alguns professores têm medo de usa-las por falta de conhecimento sobre as tecnologias, até mesmo por achar que elas possam comprometer suas aulas. De acordo com os autores estudados é importante que as escolas e os professores se atualizem para poder acompanhar o ritmo da sociedade onde seus alunos estão inseridos.

Referências Bibliográficas

KAIESKI,Naira; GRINGS Jacques Andre; FETTER Shirlei Alexandra. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do whatsapp. Novas tecnologias na educação v. 13 nº 2, dezembro, 2015

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/nucleoead/documentos/moranOsnovos.htm >.

Acessado dia 03 de março de 2016.

MOURA, Eliane. BRANDÃO, Edmeilson. O uso das tecnologias digitais na modificação da prática educativa escolar. Revista Cientifica Fazer. Rio Grande do Sul: v 1, nº 1, 2013.

SERAFIM, Maria Lucia. SOUSA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. Disponível em: < http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-02.pdf. > Acessado dia 29 de fevereiro de 2016.

VALLENTE, José Armando. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In.: José Armando Vallente (org). O computador na sociedade do conhecimento. Campinas, SP. UNICAMP-NIED, 1999.

Fonte Financiadora

PIC 170/UNESC

445

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

445 - DIAGNÓSTICO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ARARANGUÁ

NASCIMENTO, F. F., MARTINS, M. C., ROCHA, A. O., FRANCISCO, C. L., VIEIRA, G. R.

fernanda_francielli@hotmail.com, mcm@unesc.net, anneoliveira.r@hotmail.com, carolinelife_leandro@hotmail.com, gabyy_aru@hotmail.com

Palavras-chave: Conscientização; Educação Ambiental; Ensino

Introdução

O diagnóstico do ensino de ciências em uma escola do extremo sul catarinense, foi realizado em uma unidade escolar da rede municipal de ensino de Araranguá. O objetivo do trabalho foi proporcionar ao alunos palestras, atividades e ferramentas de forma a amenizar os problemas evidenciados no diagnóstico realizado, sendo o descarte correto de lixo, pois se não dermos a devida atenção pode propagar o acumulo de animais, fungos, bactérias que são causadores de doenças para os seres humanos. A Educação Ambiental surgiu com o objetivo de despertar a consciência ecológica em cada ser humano, oportunizando um conhecimento que pudesse permitir uma mudança de comportamento voltado à proteção da natureza com um todo. CARRAHER (1986 apud POSSOBOM, OKADA E DINIZ, 2002).

Metodologia

A pesquisa foi realizada na Escola Básica Municipal Jardim das Avenidas (CAIC) localizada na rua Flor de Maio no bairro Jardim das Avenidas na cidade de Araranguá. O número total de alunos foi de 45 sendo eles 19 alunos do 8ª ano, 8 do 7ª ano e 9 do 6ª ano. A escola é composta por 1 diretora e 1 auxiliar de direção, 450 alunos, 26 professores e por 17 funcionários de apoio. Foi aplicado questionários com 8 perguntas nas três turmas do ensino fundamental totalizando 45 alunos. Foi feito análise dos dados para cada pergunta/resposta das turmas pesquisadas. Um questionário também foi aplicado com a professora regente das turmas. Para iniciar foi feito uma palestra em Power point na sala de vídeo da escola sobre Educação Ambiental. Logo após o término da palestra foi feito uma dinâmica com perguntas sobre o tema "O que pensamos e sentimos sobre o meio ambiente". Esse material foi retirado no laboratório do Ensino de Ciências (LEC) localizado na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Também foi realizado uma oficina sobre reciclagem e demonstração da compostagem. Na oficina foram levados materiais diversos sendo eles recicláveis ou não para os alunos fazerem o descarte correto do lixo. O processo de compostagem foi demonstrado através de um passo-a-passo feito em cartazes e também levado uma composteira. Por último foram levados alguns jogos produzidos com material reciclados, feito uma cartilha ecológicas com papel reciclado e entregue para os alunos produzirem.

Resultados e Discussão

Na análise dos questionários os alunos responderam que a escola não possui um laboratório para dar apoio nas aulas de ciências. As aulas expositivas-teóricas continuam sendo a modalidade didáticas mais utilizada pelos professores no ensino de ciências e é sem dúvida a mais utilizada pelos professores (SILVA, 2011). Quando questionados sobre as dificuldades nas aulas de ciências, boa parte dos alunos responderam que não tem

nenhuma dificuldade. No entanto, é importante ressaltar que os alunos que sentem dificuldades nas aulas de ciências, poderiam melhorar o seu desempenho escolar se todas as escolas tivessem estruturas adaptadas apara a aula de ciências, tal como um laboratório. Sobre a atividades destinadas a Educação Ambiental, os alunos responderam que já participaram em algum momento sobre o assunto abortado. Por se tratar de um assunto que ao poucos vem sendo abordado na escola e considerando toda essa importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo a implementação de atividades que propiciem essa reflexão, é importante e necessita-se de atividades de sala de aula e atividades de campo, com ações orientadas em projetos e em processos de participação que levem à autoconfiança da escola e principalmente dos alunos (DIAS, 1992).No decorrer das atividades realizadas, foi possível observar que foi atingido o objetivo proposto inicialmente e que os alunos participaram em sua grande maioria. A turma do 6ª ano ano e do 7ª ano foram as turmas que mais participaram e interagiram com as atividades desenvolvidas de observação e extensão. No entoa, a turma do 8ª ano ficaram mais dispersos e tímidos possivelmente por causa da faixa etária e tendo outros interesses dos objetivos propostos. É importante ressaltar que o interesse e a ajuda da professora regente das três turmas foi de extrema importância pois ajudou a diminuir a timidez dos alunos e orientando de maneira geral a turma e acompanhando todo o processo da pesquisa e extensão. Como a pesquisa foi feita em três turmas em séries diferentes e que possuíam idades diferentes, foi possível perceber que a turma do sexto e sétimo ano foram as mais participativas em todas as atividades e também ocorreu mais interação dos alunos em sala de aula com a professora e com as acadêmicas. Já a turma do oitavo ano foi menos participativa e houve muitos momentos de dispersão e conversa paralela, talvez pelo seus interesses serem outros. De modo geral pode-se dizer que que as atividades realizadas foram produtivas para a grande maioria dos alunos.

Conclusão

O assunto sobre reciclagem, coleta seletiva e descarte de lixo vem sendo um problema não só encontrado na escola, mas sim em demais locais da cidade. Na pesquisa realizada, os alunos e professores confirmaram existir o problema sobre a Educação Ambiental. Portanto, foram realizadas palestras, oficinas e cartilhas para passar as informações necessárias a eles. O incentivo ao interesse do aluno pelo meio ambiente é ao mesmo tempo mostrar as possibilidades de mudanças de atitude dos alunos para com o meio ambiente e também ajudar no ensino e aprendizagem a todo a população, para que não se fique restrito a escola e que se torna híbrido por ser destinado a tão poucos.

Referências Bibliográficas

CARRAHER, T.N. CARRAHER, D. W., SCHILIEMANN, A. D. Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 57, p. 78-85, maio 1986.

DIAS, G. F. Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo, Gaia, 1992.

SILVA, F. S. S. S; MORAIS, L. J. O; CUNHA, I. P. R. Dificuldades dos professores de biologia em ministrar aulas práticas em escolas públicas e privadas do município de imperatriz (MA). Maranhão, 2011. Disponível em: < http://www.unisulma.edu.br/Revista_UNI_artigo9_p135_149.pdf >. Acesso em: 08 jul. 2015.

482

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

482 - PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DOCENTE

KARKLIS, M. S. R., SOUZA, S.

solange.rodrigues4840@yahoo.com.br, suzy_august@hotmail.com

Palavras-chave: PIBID; Formação Docente; Interdisciplinaridade; Letramento Literário

Introdução

O presente artigo propõe-se a apresentar os princípios do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), expondo a importância deste para a formação docente. Em seguida, o artigo focará no Subprojeto Interdisciplinar, com o objetivo de mostrar o conceito de interdisciplinaridade. Ademais, apresentar-se-á o projeto desenvolvido pelos acadêmicos participantes do PIBID, sendo o mesmo realizado de agosto a dezembro de 2014, realizado com alunos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Pascoal Meller. Este projeto denominava-se “Poesia nas ruas”, no qual foi proposta uma relação entre Literatura Brasileira e Artes Visuais, cuja premissa é baseada no letramento literário embasado em Rildo Cosson.

Metodologia

O artigo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, partindo dos relatos dos acadêmicos participantes. Inicialmente, foi apresentado o que é o PIBID, partindo de documentos da CAPES. Posteriormente, aborda-se a construção do projeto, que tem como base as ações norteadoras propostas pelo PIBID. Para essa atividade, primeiramente foi discutido a interdisciplinaridade, considerando autores como Thiesen (2008), Fazenda (2001), Zabala (1998) e Luck (2001). Acerca do projeto, foi organizado do seguinte modo: primeiramente, fez-se a leitura do PPP da escola, observando como o conceito de interdisciplinaridade é abordado no ambiente escolar; fez-se um diagnóstico das turmas; seguido da escolha das disciplinas a serem trabalhadas; levantamento de dados na biblioteca da escola de todos os materiais disponíveis que poderiam ser usados (livros pedagógicos e obras literárias); escolha de autores e poemas que foram trabalhados com os alunos; confecção de um tapete literário, como elemento motivacional na primeira aula; e apresentação de músicas que se apropriassem de algum poema, para que os alunos entendessem o desdobramento da poesia. Como a poesia pode ultrapassar o espaço livro/papel/estante; escolha, pelos alunos, de seus poemas preferidos; reescrita coletiva do poema “Cidadezinha Qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade, como prática didática para os alunos; reescrita individual dos poemas escolhidos pelos alunos; conceito de intervenção urbana; visita a uma serigrafia; confecção de cartazes com os poemas dos alunos; fixação dos cartazes em algum lugar urbano que estivesse inserido na realidade cotidiana do aluno.

Resultados e Discussão

Com o Projeto elaborado, partimos para a prática do mesmo, na escola, sendo que no primeiro encontro foi feita a atividade de leitura e a apresentação do gênero poesia, por meio da dinâmica do tapete literário (momento de motivação). Já nos segundo e terceiro encontros, os alunos foram encaminhados ao laboratório, para que selecionassem poemas de sua preferência (momento interior - leitura), e como momento exterior, os

alunos fizeram a leitura do poema selecionado e contaram os motivos que os levaram a tal escolha e, depois, todos fizeram a reescrita do poema selecionado. Terminado essa etapa envolvendo a poesia, já no quarto encontro, buscou-se trabalhar o conceito de intervenção urbana, como um movimento artístico que expõe trabalhos em locais públicos. Com os alunos mostrando-se já entendedores dessa questão, foi-lhes entregue os poemas reescritos por eles, já revisados e impressos em folha A3, partindo, então, para a parte de Artes Visuais, em que os alunos decoraram. Nesse momento, os alunos mostraram-se criativos, utilizando matérias e técnicas diferentes, a fim de deixar os cartazes mais pessoais. Em seguida, eles foram colados em algum local público, da escolha dos estudantes. Com o objetivo de verificar se os alunos cumpriram essa etapa, além de propor algo relacionado ao cotidiano adolescente, pediu-se que eles enviassem selfies (foto tirada pela própria pessoa), focalizando o aluno e o poema fixado. Após isso, eles enviaram as fotos para um dos acadêmicos, para que, posteriormente, fosse socializado em sala, e, assim, eles contaram a razão da escolha do local para deixarem seu recado poético, além de contarem acerca da experiência que foi participar desse projeto.

Finalizando o Projeto, os poemas escritos pelos alunos foram avaliados em três critérios (criatividade, norma culta e a estética do poema original), e foi solicitado aos alunos que respondessem a uma “cartinha” que a professora coordenadora do Pibid enviou a eles, a fim de que produzissem um feedback, para saber, da parte deles, como eles avaliariam o Projeto. Da avaliação deles, concluímos o melhor resultado, pois todos gostaram e disseram que o contato com poesias foi uma das melhores partes. Dessa forma, o Projeto foi concluído e os objetivos alcançados.

Acerca de influência do Projeto nos alunos, percebeu-se que eles, no final, já conseguiam diferenciar poesia do gênero poema. Além disso, eles conheceram um movimento artístico diferente, a intervenção urbana, e assim, entenderam mais sobre a arte nas ruas, como grafite e cartazes. Outra importante contribuição foi que os alunos puderam desenvolvem a sua escrita, por meio da reescrita, e também trabalharem a sua criatividade. Todos esses elementos auxiliam na formação do aluno, pois, ao entender um determinado assunto, pode-se construir um entendimento acerca do mesmo

Conclusão

Todo fazer pedagógico nasce de um sonho, mas para que este se realize é necessário imaginação, planejamento, organização e, dessa forma, o letramento literário como educação libertadora e significativa se tornou um produto final conquistado. Além disso, foi por meio da prática do projeto que houve a possibilidade de uma experiência docente, interdisciplinar, e, assim, de ampliar o conhecimento sociocultural, tanto para os alunos quanto para cada participante do PIBID que se dedicou na efetivação desse projeto. A ideia deste projeto foi fazer com que os alunos participassem numa ação interacionista, deixando-os mais autônomos, por meio de leitura, pesquisa, produção e inserção social, objetivo este que julgamos ter alcançado.

Referências Bibliográficas

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006. 139 p.

FAZENDA, Ivani Catarini Arantes. Práticas Interdisciplinares na Escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 147 p.

FREIRE, Madalena. Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos Pedagógicos II. São Paulo 1997, p. 54-58.

LUCK, H. Pegadogia da Interdisciplinaridade. Fundamentos TeÛrico-metodolÛgicos, Petropolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.39, p.545-554, dez. 2008.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

496

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

496 - O USO DA PROBLEMATIZAÇÃO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS

LAURINDO, T., GIASSI, M. G., MACHADO, T. M.

thai-srl@hotmail.com, mgi@unesc.net, x_thiagoh_x@hotmail.com

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Problematização; Metodologia

Introdução

A educação escolar deve proporcionar aos alunos conhecimentos que possam contribuir com a resolução de problemas que os mesmos enfrentam no seu dia-a-dia. Para Delizoicov (2001 p. 133), problematizar implica a escolha e formulação de um problema que seja significativo para o estudante, cuja solução exige um conhecimento que para ele seja inédito. É também um processo pelo qual o professor, “ao mesmo tempo em que apreende o conhecimento prévio dos alunos, promove a sua discussão em sala de aula, com a finalidade de localizar as possíveis contradições e limitações dos conhecimentos que vão sendo explicitados pelos estudantes [...]”. Esta pesquisa teve como objetivo Investigar a eficácia do uso da problematização como um recurso didático no processo de ensino e aprendizagem de Ciências.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa experimental e de campo, desenvolvida em uma escola pública municipal de Criciúma – SC, no ensino fundamental, localizada no bairro Santa Luzia. O projeto envolveu duas turmas de oitavos anos do período matutino, sendo uma experimental e outra como controle. Na turma experimental foi utilizada a metodologia problematizadora, enquanto a turma controle seguiu com a metodologia própria do professor. Assim foi possível observar na prática as diferenças no processo de aprendizagem. O conteúdo trabalhado foi proposto pelo professor de acordo com a sequência de seu planejamento. Desse modo trabalhamos com o sistema respiratório e contaminantes do ar. A problematização e as atividades foram elaboradas pelos pesquisadores e desenvolvidas na sala pelo professor regente da classe. Todo o processo foi acompanhado pelos bolsistas do projeto que observavam e anotavam tudo garantindo os dados para posterior análise do desempenho das duas turmas. As atividades foram desenvolvidas duas vezes por semana. Foram utilizadas radiografias do sistema respiratório para observar o tamanho natural dos pulmões e as doenças que podem afetá-lo e banners do sistema respiratório. Utilizou-se também gravuras de paisagens e de atividades laborais distintas para tratar da qualidade do ar; foi realizado também a coleta e cultura de bactérias do ambiente escolar visando a percepção dos contaminantes do ar e do sistema respiratório. Parte das atividades foram também apresentadas numa feira de Ciências realizada na escola, em todos os períodos para que todos os estudantes pudessem conhecer os trabalhos nela apresentados.

Resultados e Discussão

Os principais critérios para direcionar nossa observação nas turmas que participaram do processo foram o interesse e a participação dos alunos, assim como os resultados das avaliações do professor referentes aos temas tratados. Ambas as turmas foram

observadas durante todo o processo. Percebeu-se que as atividades mais dinâmicas os alunos participavam com grande entusiasmo, vibrando para realiza-las. Desde a ação com as gravuras os alunos se envolveram e interagiram na aula. As radiografias provocaram depoimentos de que nunca haviam se dado conta que as imagens eram os pulmões de alguém. Freire (1979, p. 30), observa que "Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio desta realidade e procurar soluções." As gravuras foram utilizadas para estimular a discussão sobre a qualidade do ar nos ambientes em que vivemos, como por exemplo, num ambiente campestre e numa mineração de carvão, já que procuramos envolver o contexto de vida dos estudantes. As reflexões a partir dessas imagens revelaram que muitas crianças possuem pais e parentes que trabalham nas minas e que alguns tinham ficado doentes devido a isso. De acordo com Marques (2002), o professor deve problematizar a realidade, criar situações para estimular o aluno. A sala de aula deve ser o lugar de falar, de ouvir, de modo que aconteça uma ampliação de conhecimentos dos envolvidos. Todos preferiam morar no ambiente campestre justificando que o ar era mais limpo. A coleta de bactérias e a cultura em potinhos despertou neles o espírito de cientistas, queriam o tempo todo observar o desenvolvimento das colônias de bactérias e fungos, levando-os a compreender que os ambientes quanto mais limpos estiverem, menor a contaminação e por consequência menor a incidência de doenças. Neste sentido Bachelard (1996 p.18) chama a atenção para o espírito científico, o autor observa que na vida científica "os problemas não se formulam de modo espontâneo", e chama a atenção para a necessidade do sujeito aprender a formular problemas quando é desafiado a conhecer. O professor regente tem facilidade de lidar com as turmas. Seu modo de ensinar é com base no livro didático. Então as atividades desenvolvidas, foram elogiadas e percebemos que houve um grande interesse dos alunos em sala de aula. Relataram que adoraram sair para realização de práticas, pois segundo eles, além de aprender também se divertiram bastante. Foi visível o melhor aproveitamento da turma experimental. A participação dos alunos dessa turma foi muito maior, mais espontânea, com perguntas, interferências e questionamentos, a cada aula mostravam maior confiança interação e diálogo com os professores e colegas. Na turma controle o resultado foi o esperado pelo professor que também é bastante dinâmico e não se conteve e levou alguns materiais para a turma, porém as atividades de rua não foram realizadas e a turma até no último dia queriam que realizássemos com eles.

Conclusão

As aulas atividades realizadas, especialmente com a turma experimental, mostrou-nos a importância de se tratar os conhecimentos de forma mais dinâmica e envolvente. Nesta turma as notas foram melhores indicando que houve maior aprendizagem que na turma controle. Ao final do processo, sentíamos culpa de não termos realizado também com a outra turma, porque até mesmo nós como bolsistas aprendemos e nos envolvíamos com muito mais entusiasmo. Os resultados indicam que a problematização é uma excelente ferramenta no ensino aprendizagem de ciências. Porém percebemos que foi preciso prepararmos todo o material para que as aulas acontecessem, pois nas escolas existem muitos entraves para a realização de aulas como essas.

514

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

514 - RELATO DE ESTAGIO I: PEQUISA E EXTENSÃO

LOURENÇO, V. S., VILLA, F. R.

vivianelourenco_@hotmail.com, fernanda_rosso@hotmail.com

Palavras-chave: Estagio I Obrigatório; Pesquisa e Extensão; Ensino de Ciências

Introdução

As atividades aqui descritas foram realizadas na E.E.B Governador Heriberto Hulse, com as turmas do 8º e 9º anos do ensino fundamental no primeiro semestre de 2015, na disciplina de Estágio I. Este Estágio tem como objetivo iniciar o acadêmico na escola e realizar o Estágio em forma pesquisa e extensão. Pimenta e Lima (2004) consideram a concepção do estágio com pesquisa e extensão como a ideal, pois essa é a concepção que atende as exigências atuais do processo ensino e aprendizagem. Assim, neste estágio por meio da pesquisa, buscamos conhecer as necessidades da escola para, por meio da extensão, contribuir com a educação e a qualidade de ensino. O objetivo deste trabalho é relatar a atividade do Estágio I na forma de Extensão.

Metodologia

As atividades aqui descritas foram realizadas na E.E.B Governador Heriberto Hulse, com as turmas do 8º e 9º anos do ensino fundamental no primeiro semestre de 2015, na disciplina de Estágio I. Este Estágio tem como objetivo iniciar o acadêmico na escola e realizar o Estágio em forma pesquisa e extensão. Pimenta e Lima (2004) consideram a concepção do estágio com pesquisa e extensão como a ideal, pois essa é a concepção que atende as exigências atuais do processo ensino e aprendizagem. Assim, neste estágio por meio da pesquisa, buscamos conhecer as necessidades da escola para, por meio da extensão, contribuir com a educação e a qualidade de ensino. O objetivo deste trabalho é relatar a atividade do Estágio I na forma de Extensão.

Resultados e Discussão

As ações desenvolvidas no Estágio I, no momento de extensão, decorrentes da pesquisa realizada no período de observação, foram aplicadas com as turmas do 8° e 9° ano, com 55 alunos. A pesquisa revelou que a escola não possui verba específica para realizar saídas a campo, nem mesmo para atividades diferentes. Assim, percebemos que a melhor forma de realizar esse tipo de atividade sem comprometer as finanças da escola, seria buscar alternativas baratas ou mesmo sem custos para tal. E a saída perto da escola foi muito útil para isso. No primeiro dia com os alunos foi realizada a apresentação e a problematização dos temas que seriam tratados com eles, sempre de acordo com a professora: recursos hídricos, poluição, composição química da água, sistemas de tratamentos e as doenças transmitidas pela água. A partir daí fomos para a saída de estudos no Rio das Antas próximo à escola. Os alunos foram orientados a observar todo o percurso até o riacho. Passamos por uma área residencial próximo a Avenida Centenário, sendo observada toda a estrutura do local, os muros, os pedestres e o movimento dos carros na referida avenida. Observaram-se também os resíduos deixados ao longo do trajeto o que levou à discussão sobre os entupimentos de bueiros e as enchentes causadas nas cidades. Discutiu-se também sobre a poluição que as residências no

entorno sofrem devido ao movimento dos veículos que trafegam na avenida e a interferência na qualidade de vida dos seus moradores. Por fim chegamos ao riacho, onde foram observadas as condições ambientais no seu entorno. Houve grande discussão sobre o assoreamento que apresentava em um das margens; a contaminação das águas, até porque haviam canos de esgoto aparecendo e também escoamento de outros rejeitos ao longo das margens que se mantinham à mostra, já que parte dela era canalizada.

A saída foi realizada com uma turma por vez acompanhados dos estagiários e da professora regente de classe. Quem não trouxe a autorização dos pais não pode realizar a saída, permanecendo na escola com outro professor da turma. Os materiais utilizados foram papel e caneta para anotações na saída a campo, pois este era o objetivo principal, realizar uma saída a campo sem custos e envolvendo conteúdo e informação de qualidade para os alunos. As turmas que participaram da atividade atuaram de forma exemplar em todos os momentos, trazendo relatos de casa e histórias que foram importantes para o enriquecimento das aulas. Os estudantes com dificuldade de se entrosar preferiram realizar a atividade sozinhos e percebeu-se que nesta atividade eles conseguiram interagir muito mais que nos dias em que trabalhamos apenas em sala de aula. As notas foram boas revelando uma criatividade pouco habitual na forma de redigir seus textos, inclusive nas respostas às questões da prova realizada sobre o tema.

Conclusão

O desenvolvimento do estágio I para o grupo teve grande relevância, pois foi o nosso primeiro contato com as escolas e os alunos no papel de professor, sendo que o Estágio é uma atividade indispensável e obrigatória na construção da identidade profissional do acadêmico. A forma como ele se desenvolveu foi muito tranquila nos preparando para os seguintes que foram de regência de classe. O retorno dos alunos foi muito positivo, se tornando gratificante, pois conseguimos desenvolver o que nos foi proposto nele: tratar de ensino pesquisa e extensão. As dificuldades encontradas geraram oportunidades para evoluir e aprender algo novo, servindo de arcabouço para nossa vida profissional.

Referências Bibliográficas

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

532

Oral

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

532 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO TOCANTINS: A EXPERIÊNCIA DOS ESCOTEIROS DO BRASIL

ALVES, M. F. V., BORGES, N. F. V., NETA, M. S., ARAUJO, A. C., ANDRADE, P. R., BRITO, K. C.

marciaflausino@hotmail.com, nanaflausino@hotmail.com, mariananeta@gmail.com, aldiziapedagoga@gmail.com, creazioniace@gmail.com, katiacristina@uft.edu.br

Palavras-chave: Educação Ambiental; Metodologias de Ensino; Sustentabilidade

Introdução

Em 1969 a beleza inigualável da Terra tocou o coração da humanidade na divulgação da primeira foto tirada do espaço, a imagem do “Planeta Azul” chamou a atenção do mundo – uma Terra única com um ecossistema incomparável, e que necessitava de proteção. Da necessidade de incentivar à consciência coletiva e conclamar as nações para assumirem o cuidado com o Planeta, surge a Conferencia de Tbilisi, organizada UNESCO, em Estocolmo, em 1977, onde nascem as definições mundiais, princípios e estratégias para a AE no mundo. O objetivo dessa pesquisa é compreender os reflexos da educação ambiental desenvolvida pelo movimento educativo escoteiro no Tocantins e no relato das memórias dos escoteiros perceber as contribuições para a formação dos hábitos de sustentabilidade.

Metodologia

A presente pesquisa apresenta uma abordagem de pesquisa qualitativa e adota como metodologia de aquisição de dados a História Oral. Para Domingues (2006) a abordagem qualitativa diferencia-se pelo olhar e a atitude do pesquisador que busca desenvolver compreensões e não explicações, ou seja, não pretende responder a questões do tipo: “por quê?”, já que esse modo de colocar a pergunta implica em buscar relações de causalidade. Godoy (1995, p. 23) considera que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Para esse intento foi utilizada a metodologia de pesquisa da História Oral, o que para Paul Thompson (1992), implica na observação de três fatores que distinguem e validam a abordagem da História a partir de evidências orais: 1) a oralidade ressalta elementos, tornando mais dinâmicos e vivos, elementos que sendo tratados de outro modo, ou por outro instrumento de coleta, seriam inacessíveis; 2) a evidência oral permite compreender, corrigir ou complementar as outras formas de registro; 3) a evidência oral traz consigo a possibilidade de transformar “objetos” de estudos em “sujeitos”, ao evitar que, como na “historiografia clássica”, os atores da história sejam compreendidos à distância e (re)elaborados em uma “forma erudita de ficção”.

Resultados e Discussão

Criado em 1907, pelo general inglês e Lorde Robert Stephenson SmythBaden Powel, tornou-se um movimento mundial de educação social, baseada no voluntariado e numa organização sem fins lucrativos. Uma história mundialmente conhecida e contata em mais de 200 países.Gaspar (1992) compreende que a relação ensino aprendizagem acontece

pela alfabetização que ele classifica em três tipos: prática, cívica e cultural. Para o autor, a alfabetização prática versa nos conhecimentos técnicos necessários à compreensão e solução de problemas práticos do dia a dia (saúde, higiene, meio ambiente); a alfabetização cívica trata dos conhecimentos necessários para a formação do cidadão atuante politicamente de forma consciente; e a alfabetização cultural incentiva a pessoa a deixar suas contribuições para a humanidade, e a valorizar já deixadas.A ênfase primeira da educação do movimento escoteiro está na formação do cidadão, e nos estudos de Nascimento (2004, p. 70) vê-se que a grande difusão do movimento escoteiro "foi uma resposta social a um momento em que, através da educação, tentava-se reverter os males da degeneração física e moral causada pelas condições sociais da vida moderna".Ao conferir destaque a vida ativa ao ar livre, a educação escoteira coaduna a uma postura de oferecer uma prática já de encontro às necessidades de se educar as dimensões física, intelectual, moral, espiritual, emocional e o caráter de forma conjunta.Depois dessa relação entre escotismo e educação estabelecida por Martins, compreendemos a educação escoteira como necessária para a formação das sociedades atuais, amplamente corrompidas pela competitividade e alcançada pela desumanização. Um povo que não se preocupa com o cuidado para com o seu próximo, não se preocupará com o cuidado com o meio ambiente e com a adoção de práticas sustentáveis. Para Herold Júnior (2011) se todos os homens recebessem esses ensinamentos escoteiros, evitar-se-iam as guerras que se espalham por todo mundo, a miséria e a fome. Para o autor, um verdadeiro escoteiro jamais se curvará aos pés de um tirano para congratular, se não concordar com suas ideias. Para Paolillo e Imbernon (2009) o Movimento Escoteiro utiliza da educação não formal e utiliza uma metodologia própria que consegue proporcionar o desenvolvimento social, a consciência para a cidadania, a solidariedade e a sustentabilidade, através do lúdico e do desafio. Para os autores o movimento desenvolve uma linguagem comum e reconhece no conhecimento científico as estratégias necessárias para o desenvolvimento social e cidadania.

Essa educação ambiental promovida através do voluntariado no Movimento Escoteiro incentiva o jovem a adotar um sistema de valores que prioriza a honra, baseado na Promessa e Lei Escoteiras e, através da prática do trabalho em equipe e da vida ao ar livre, com o objetivo de assumir o seu próprio desenvolvimento e se tornar um exemplo de fraternidade, altruísmo, responsabilidade, respeito, disciplina e incentivar a comunidade para a sustentabilidade e a paz.Ainda para Cortina (2003) a formação ética dos seres humanos é uma necessidade, entendendo que a educação para a cidadania deve levar em conta a dimensão comunitária a partir da integração do projeto pessoal do sujeito.

Conclusão

Os adultos atuam de forma sustentável, ética e ordeira, são modelos de cidadania em suas comunidades e lideram práticas sociais de preservação do meio ambiente e da paz na comunidade. Os jovens, já se encontram engajados em seu contexto familiar e escolar (escolas e faculdades) promovendo debates sobre a importância da solidariedade e da sustentabilidade para a melhoria da qualidade de vida para todos. Foi evidenciado por esta pesquisa, que a educação ambiental desenvolvida através do programa de educação na formal do Movimento Escoteiro do Tocantins constitui-se em um grande instrumento de formação de uma sociedade consciente de seus deveres para com a construção da paz e para a gestão sustentável da terra e para a preservação do Planeta.

Referências Bibliográficas

ALBERTI, Verena. Manual da História Oral. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

GASPAR, A. A educação formal e a educação informal em Ciências. Fórum da Ciência e Cultura. Casa da Ciência. Centro Cultural de Ciência e Tecnologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil. Organizado por Luisa Massarani, Ildeu de Castro Moreira e Fátima Brito. Rio de Janeiro, 2002. Páginas 171-183.

535

Painel

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

535 - RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM PROJETO DE EXTENSÃO: TRABALHANDO ATIVIDADES PRÁTICO REFLEXIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

ROSSO, R. C., SILVA, C. S. B., MARTINS, M. C., TOPANOTTI, Z. P.

rafa_rosso@hotmail.com, kaka_bortoluzzi@hotmail.com, mcm@unesc.net, zpt@unesc.net

Palavras-chave: Ciências; Atividades Prático Reflexivas

Introdução

Nos dias atuais percebe-se uma falha no ensino de ciências, em que os professores têm maiores dificuldades de ministrar as aulas, Segundo Klein et al.(2013) falta de tempo para planejamento e a carga horária excessiva, impedindo de preparar atividades mais dinâmicas e práticas. Sendo assim os alunos não sentem vontade de estudar e as aulas se tornam monótonas. Mas nem sempre isso deve ser o maior obstáculo. Nesse sentido o ensino de ciências desde séries iniciais, tem extrema importância na formação de críticos para a sociedade.

O objetivo deste projeto foi auxiliar os professores de uma escola Municipal de Criciúma, SC no ensino de ciências para as series iniciais do ensino fundamental, discutindo com os alunos atividades práticas relacionadas com os conteúdos desenvolvidos anteriormente.

Metodologia

A princípio foi feito contato com a Secretária Municipal para viabilizar as ações a serem realizadas na escola. O projeto foi realizado em uma escola Municipal de Criciúma, próxima a Universidade, sendo de fácil acesso para efetuar os atendimentos.Todas as professoras aceitaram participar do projeto, com isso foram atendidas as seis turmas (1º ao 5º ano) da escola durante todo o ano de 2015. Os atendimentos eram realizados quinzenalmente, no período vespertino. Os conteúdos abordados eram de acordo com o que a professora solicitava para as bolsistas, geralmente seguindo seu plano de ensino.

Foram feitas várias atividades com os alunos durante o ano, sendo utilizados vídeos, materiais didáticos, cartilhas, aulas práticas e realização de oficinas.

Os materiais utilizados nas aulas práticas na escola são acervo do Laboratório de Ensino de Ciências(LEC) da Universidade, neste local são encontrados diversos recursos didáticos relacionados ao conteúdo de ciências onde professores e acadêmicos usufruem deste espaço. Também, em alguns casos, eram confeccionados materiais.

Ao final do ano foi aplicado um instrumento de pesquisa, com as professoras regentes, para que as mesmas avaliassem a atuação das bolsistas nas aulas de ciências e indagando se as mesmas observaram alguma diferença com relação ao aprendizagem dos alunos.

Resultados e Discussão

Os atendimentos realizados na escola foram de grande importância para o ensino dos alunos, proporcionando uma aprendizagem mais eficaz e significativa. Segundo Klein et al (2013) é preciso tornar as aulas mais atrativas e significativas aos alunos, sendo que assim eles tenham um maior interesse nas aulas de ciências.

Todas as vezes que as bolsistas entravam na sala de aula, percebia-se o quanto os alunos ficavam empolgados e alegres com a nossa visita, pois já sabiam que teriam uma aula diferenciada, tendo atividades e práticas relacionadas ao ensino de ciências.

Foi realizado um instrumento de pesquisa com cinco professoras da escola que participaram do projeto, algumas respostas foram relacionadas a importância do material didático nos atendimentos, de acordo com elas, o material auxilia muito na aprendizagem dos alunos.Também responderam que geralmente os alunos relacionavam o que as bolsistas explicavam em sala e o conteúdo que estavam aprendendo com a professora titular.

Em uma das questões, que era para avaliar em uma escala de 1 à 10 os seguintes requisitos: material didático, responsabilidade, explicação clara e objetiva, diálogo com o professor titular, e afinidade com os alunos, todas as notas foram 10 e 9.Em relação pergunta do projeto continuar na escola, todas afirmaram que sim.

Foi solicitado aos alunos do 4ºano(401 e 402) e 5º ano, para que escrevessem para as bolsistas, o que elas acharam das aulas durante o ano na escola, e para o 4ºano também perguntamos se gostariam que os atendimentos continuassem. A maioria dos alunos responderam que gostaram das aulas, que aprenderam coisas diferentes e que gostariam que o projeto continuasse na escola, Alguns relatos dos alunos: Aluno 1 (402) “Eu achei muito legal, muito bom, achei um máximo, estudo aqui desde o 1º ano, passei por algumas dificuldades, mas foi bom, mas é para aprender. Espero que vocês duas voltem no ano que vem. Aprendi muito com vocês”. Aluno 2 (401) “Eu gostei muito, foi bem legal, porque aprendi muitas coisas sobre plantas e sobre os animais, foi muito bom e quero que o ano que vem elas venham de novo”. Aluno 3 (401) “Eu gostei muito porque a gente aprende muito e nós se divertimos muito. E no ano que vem quero que elas venham de novo, porque essas aulas são muito legais”.

A partir das respostas dos alunos, pode-se perceber a necessidade de se desenvolver em sala de aula, atividades diferenciadas que possam motivá-los para a aprendizagem e para o ensino.

Conclusão

Este projeto nos possibilitou perceber o quanto é importante a relação entre a Universidade e a escola.Como bolsistas-acadêmicas tivemos a grande oportunidade de aprendizagem, pois vivenciamos tanto as alegrias como as dificuldades de professores e alunosem todo o processo ensino e aprendizagem.

Percebemos a importância de levar materiais diferenciados nas aulas, o quanto os alunos gostam e interagem mais quando se tem esse tipo de recurso, sendo também, uma forma mais dinâmica de aprender.

O envolvimento dos alunos nas atividades é um sinal de que precisamos ser mais criativos nas aulas, pois o ambiente escolar mantém os moldes tradicionais, onde os alunos precisam ficar quietos e prestar atenção no professor sendo privados ou restringidos de interagir entre eles, com o conteúdo e o professor.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de; MASSABNI,Vânia Galindo. O Desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências.Ciência & Educação, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011.

KLEIN, Cláudia Luciani, DATTEIN, Raquel Weyh, UHMANN, Rosângela Ines Matos. Um estudo sobre a experimentação no ensino de ciências na formação de professores.VI Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia. 2013.

MORAES, Roque. “APRENDER CIÊNCIA: reconstruindo e ampliando saberes.” in: Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências. Org. Maria C. Galiazzi, Milton Auth, Roque Moraes, Ronaldo Mancuso 2007.

540

Painel

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

540 - O ENSINO DE FÍSICA POR MEIO DE ATIVIDADES EM UM CLUBE DE CIÊNCIAS: BUSCANDO UMA OUTRA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, SOCIEDADE E AMBIENTE

FARIAS, G. G., PRUDÊNCIO, M. E. D.

gracygfarias@gmail.com, marcia.prudencio@ufsc.br

Palavras-chave: Ensino de Física; CTS; Clube de Ciências

Introdução

O projeto aqui relatado tem o objetivo de possibilitar a identificação dos problemas ambientais e conscientizar professores e alunos da importância que a ciência e educação ambiental têm para a vida futura do ser humano e que é possível ensinar estes mesmos conteúdos por meio de experimentos sem aplicações de fórmulas e contas, e a partir deles conscientizar os alunos das implicações do uso de ciência e tecnologia na sociedade. O clube de ciências denominado “Liga da Física” tendo várias atividades e etapas onde a atividade final foi um passeio ecológico, o processo desenvolvido durante o clube será mencionado passo a passo no decorrer deste artigo. Oferece ao aluno um melhor aprendizado, permite a percepção das ligações entre meio ambiente e conceitos sociais e ecológicos.

Metodologia

O clube de ciências visa conscientizar os alunos por meio de atividades desenvolvidas, ligando os conteúdos ao cotidiano do aluno. Realizado em uma escola da rede estadual do município de Araranguá com alunos do 9º do ensino fundamental. A primeira atividade desenvolvida foi à construção de uma usina térmica, com plástico e uma lata de refrigerante e lamparinas. O segundo material foi a construção de um motor elétrico o qual foi necessário fio de fio de cobre, ímãs e um suporte de madeira pra que a bobina de fio de cobre fosse apoiada. O terceiro material para compor a trilha foi um aquecedor solar caseiro os materiais necessários para a construção do mesmo foram, garrafas PET, embalagens (caixa de leite), canos e madeira para a casa já que foi feito um protótipo do aquecedor solar. Após a construção das maquetes feitas pelos alunos participantes do clube, os conceitos físicos envolvidos foram discutidos em aulas expositivas com o auxílio de projetor de slides. O projeto do aquecedor solar não ficou limitado nas dependências da escola, na semana da Ciência e Tecnologia que ocorre todos os anos no Instituto Federal de Santa Catarina, campus Araranguá. Realizou-se também, dois passeios ecológicos: um no Parque Ecológico de Maracajá, Santa Catarina e o outro nas trilhas existentes na Praia de Morro dos Conventos, Araranguá, Santa Catarina. Por fim, foi discutido a questão que envolve os atingidos por barragem em construção de usinas hidrelétricas por meio do MAB (Movimento dos Atingidos por Barragem).

Resultados e Discussão

A professora de Ciências e supervisora do projeto PIBID esteve presente durante todo o tempo nas aulas que foram dadas aos alunos das oitavas séries e os mesmos estavam sendo avaliados pelo comportamento, participação durante a explicação dos conceitos, e claro após a explicação e o esclarecimento de todas as dúvidas, a professora realizou

uma avaliação para observar qual havia sido a evolução conceitual dos alunos o que para nós o resultado foi muito bom, pois com a avaliação podemos perceber que nosso trabalho provocou nos alunos um grande interesse, já que a maioria foi bem na avaliação, o que nos impulsiona para a continuidade do projeto com animo devido ao fato dos alunos estarem gostando da nossa presença e do nosso trabalho com eles.

Pelos depoimentos e nas conversas com os alunos, foi possível perceber que, durante as trilhas guiadas, os alunos compreenderam a importância do desenvolvimento sustentável como meio de preservação. Outro resultado alcançado, a nosso ver, é uma clara evolução conceitual por parte dos alunos, promovida por uma maior interação nas aulas de ciências e, principalmente, durante a realização dos experimentos. Em um dos experimentos, a usina térmica, observou-se que além deles participarem ativamente demonstraram interesse por meio de questionamentos e sugestões desde a montagem até o funcionamento do mesmo. Durante os questionamentos foi possível observar as concepções alternativas, pois aqui, podem-se definir concepções alternativas como o entendimento do estudante, uma construção própria ao conteúdo apresentado para o professor. Estas compreensões diferem do conceito científico, e o professor deve procurar entender e valorizar para então, o aluno começar a formular os conceitos cientificamente aceitos. O aluno aqui percebeu a possibilidade de uso de diferentes tecnologias para uma atividade humana: a geração de energia. Que diante disso há uma possibilidade de tomada de decisão para uso de energia que causem menor impacto ambiental e mais desenvolvimento social, como o suo de aquecedores solares.

Nas trilhas guiadas notou-se que os alunos se envolveram mais com os colegas, professores, bolsistas e guias do parque, no qual tiveram a chance de questionar quanto ao conteúdo. Também foi possível o contato direto com alguns animais da natureza como macacos prego, papagaio do peito roxo (em extinção), gato do mato, entre outros. Os alunos puderam observar a importância da preservação destes animais, pois muitos são abandonados nas estradas, sendo que, as pessoas que os encontram levam para a fiscalização do meio ambiente e estes passam a levar até o parque para doação. Atualmente para este parque há um projeto de “zoológico”, portanto o parque parou de “adotar” animais.

Além de aprimorarem o conhecimento técnico e científico, também lembrar algum tipo de questionamento dos alunos sobre o uso em massa de tecnologias alternativas como o aquecedor solar que e usado em casas em Araranguá. Um dos alunos questionou: “...então são aqueles que tem em algumas casas do bairro Divinéia”?

Conclusão

A educação ambiental prevaleceu, pois propicia uma proposta pedagógica centrada na conscientização, fornecendo informações para que cada educando tenha conhecimento do seu potencial e estimule-o para uma maior integração e harmonia com o meio ambiente. Todavia busca-se uma prática educacional mais participativa e representativa a caminho de uma conscientização que desvele a origem dos atuais problemas ambientais, bem como desperte para busca de soluções, numa construção de cidadania. No entanto para que se trabalhe a orientação na prática de educação ambiental deve-se levar em consideração a concepção de meio ambiente que se tenha, isso está relacionado a ideologias, preconceitos e as características específicas das atividades cotidianas.

Referências Bibliográficas

BAZZO, Walter Antonio. A pertinência de abordagens CTS na educação tecnológica. Revista Iberoamericana de EducaciÓn, v. 28, p.83-89, abr. 2002. Disponível em: < http://rieoei.org/rie28f.htm >. Acesso em: 03 out. 2015.

GASPAR, Alberto. Experiências de ciências para o Ensino Fundamental. São Paulo:

Editora Ática, 2005.

GROSSO, Alexandre Brandão. Eureka! Práticas de Ciências para o Ensino Fundamental. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006;

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis.Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 1, p.145-163, abr. 2009. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28185/29998 >. Acesso em: 10 nov. 2015.

LIMA, Gustavo da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para educação. Ambiente & Sociedade, São Paulo, v. 6, n. 2, p.109-119, dez. 2003.

MOREIRA, Marco Antônio e OSTERMANN, Fernanda. Teorias Construtivistas. Porto Alegre: Gráfica do Instituto de Física – UFRGS, 1999.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro 2001.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - http://sites.google.com/site/pibidescolanovadivineia/ acesso em 10/11/11.

Fonte Financiadora

CAPES

605

Painel

Educação ambiental: troca de experiências para novas abordagens metodológicas em pesquisa e extensão

605 - ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESENVOLVIDAS EM FORMA DE ESTÁGIO EM ESCOLA PÚBLICA DE CRICIÚMA - SC

LUZ, A. P. C.

anah_cardoso@hotmail.com

Palavras-chave: Educação Ambiental

Introdução

O ensino de Ciências e Educação Ambiental precisam ir além da teoria, por isso, Pimenta e Lima (2004, p.35) enfatizam: “A profissão de professor também é prática, e o modo de aprender a profissão, será a partir da observação, imitação e reprodução e, ás vezes reelaboração dos modelos existentes na prática já considerados bons”.

Nesse contexto, este trabalho foi realizado em forma de estagio, na escola municipal E.M.E.I.E.F Pascoal Meller em Criciúma, SC. onde foi selecionada uma turma de 6º ano para trabalhar as questões ambientais, de forma que os alunos pudessem participar de atividades inovadoras, com o intuito de conscientizar, ensinar e alertar os participantes para a causa ambiental.

Metodologia

O estagio foi divido em dois momentos, o de observação, composto por 12hs/aula, e o de regência, composto por 24horas/aula.

No período de observação, como metodologia de pesquisa, foi aplicado um questionário com a direção, professor titular de ciências e com os alunos da turma escolhida. O questionário buscou conhecer a infraestrutura da escola, e assuntos referentes à disciplina de ciências, e a partir disso, elaborar atividades relacionadas à educação ambiental, considerando os assuntos identificados com maior deficiência.

Como primeira atividade, baseada na análise de dados, os educandos assistiram a um vídeo intitulado “Carta do ano de 2070” que os levou a um momento de reflexão sobre a utilização dos recursos do planeta e mediante a isso, desenvolveram a “árvore da vida” onde em cada folha da árvore eles deveriam escrever um breve texto que respondia A pergunta: “O que você deseja para o futuro do nosso planeta?”. Foi montado um mural em forma de árvore com os textos e exposto na escola. Essa atividade foi utilizada como avaliação, pois, segundo LIBÂNEO (1994), além de atribuição de notas, a avaliação cumpre funções pedagógico/didáticas de diagnóstico e de controle sobre o rendimento escolar dos alunos.

Posteriormente, foi trabalhada a coleta seletiva e a importância de conhecer o lixo. Sendo assim, os alunos deveriam separar o lixo em caixas de papelão nas cores da coleta seletiva, em caso de erro, todos os presentes eram levados a discutirem o que seria correto de acordo com o material que o lixo era composto.

Resultados e Discussão

Como resultado obtido, observou-se como ponto positivo que a escola já tinha por hábito envolver-se em projetos ambientais. Atividades como horta na escola e reutilização de pneus velhos já haviam sido implantados em outros momentos.

Em contrapartida, em conversa com os alunos e com a professora, percebeu-se a necessidade de enfatizar temas como água e coleta seletiva, considerando que muitos alunos não sabiam ao certo como fazer a coleta seletiva, assim como, não tinham noção da importância da correta utilização da água e dos impactos causados pelo seu desperdício.

Em decorrência das reações dos presentes ao assistir o vídeo futurista sobre a falta de água, foi nítida a preocupação de todos em relação à possibilidade de a ficção tornar-se realidade, o que mostrou que a conscientização tem grande poder nas séries iniciais, pois muitos não têm o hábito de preservar água por questões culturais.

Imediatamente após o vídeo, ao responder o questionário sobre o mesmo, os educandos foram encorajados a dar ideias do que é possível fazer para evitarmos que algo tão ruim aconteça com nosso planeta, e as respostas foram surpreendentes, todos engajados na missão de fazer um planeta melhor.

Da mesma forma, quando trabalhado a “árvore da vida” percebeu-se que ao expor um trabalho para toda a escola, desperta-se um senso de responsabilidade nos alunos, de modo que, eles precisam desenvolver a atividade da melhor forma possível em respeito aos colegas e a natureza que os mesmos estão tentando proteger. O desejo de cada um para o futuro do planeta estava no mural da escola para lembra-los todos os dias a terem atitudes sustentáveis, assim como, despertar o interesse nas outras turmas que não participaram da atividade.

Por conseguinte, foi percebida a necessidade de aprofundar a questão da coleta seletiva, visto que, muitos sabiam que existia o processo, porém, não sabia como utilizar as lixeiras corretamente. E ainda, como muitas vezes já haviam ouvido falar do processo, com palestras e orientações teóricas, foi necessário desenvolver uma atividade prática, simulando situações do cotidiano de todos, de modo a abordar todos os tipos de lixo.

Os estudantes eram chamados um a um para participarem, e identificou-se uma dificuldade maior em reconhecer lixos eletrônicos, orgânicos e embalagens metalizadas como caixas de leite longas vida e embalagens de salgadinhos.

Ainda nesse momento, uma boa parte dos alunos disse saber que existe um setor da prefeitura do município que faz coleta seletiva na cidade, todavia, pouquíssimos relataram utilizar do recurso, sendo a grande maioria, parte da população da cidade que não pratica a coleta seletiva em casa.

Diante disso, os educandos foram motivados a conversarem com seus familiares para que haja uma mudança de atitude, considerando que muitas vezes a própria família não sabe da existência do recurso.

Nesse contexto, nossa função como professor, segundo Mager(1976) é que, através de nossas aulas, os alunos, de algum modo, possam ser diferentes do que eram antes, e agora, bem instruídas, as crianças poderiam ajudar seus responsáveis nessa missão.

Conclusão

Em suma, as atividades desenvolvidas mostraram-se bastante satisfatórias, visto que, foi enfatizada a parte prática da educação ambiental, onde os alunos que produziram os trabalhos, com suas ideias e percepções, assim como, puderam relembrar conteúdos já vistos apenas na teoria como a coleta seletiva, de uma forma diferenciada e mais completa, tirando suas dúvidas no momento da atividade.

Certamente, foi evidenciada a importância da conscientização da criança, e que o ato de conscientizar e ensinar devem andar juntos, eles devem querer, e saber fazer algo sustentável. Este é o momento ideal para o desenvolvimento de aulas práticas.

A escola mostrou-se bastante receptiva ao estágio proposto, assim como, está sempre aberta a novas metodologias e ideias que possam contribuir para uma aprendizagem eficaz.

Referências Bibliográficas

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGER, Robert Frank. Atitudes Favoráveis ao ensino. Tradução de José Darcy costa e Augusto Henrique Crusius. Porto Alegre, Globo, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA

28

Oral

Educação e diversidade: contribuições da psicologia

28 - IMPLANTAÇÃO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DE CRICIÚMA - NAAHS/CRI

BERGMANN, C. L. C.

cinaralc@yahoo.com.br

Palavras-chave: altas habilidades; superdotação; inclusão

Introdução

A proposta da educação escolar inclusiva é um desafio sendo necessário considerar o direito dos/as estudantes com altas habilidades/superdotação ao conhecimento e a desenvolver sua área de habilidade. O direito de todos a educação tem peculiaridades, não é qualquer tipo de acesso que vai atender aos princípios da educação inclusiva, que são de igualdade de acesso e permanência na escola, disponibilizando os recursos necessários estudantes com AH/SD, e buscar parcerias para que o atendimento á essas pessoas seja de qualidade.

A ação necessária para a garantia de direitos deste público-alvo é a criação do Núcleo de Atendimento para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação de Criciúma – NAAHS/CRI, visa articular ações de diagnóstico, orientação a família e a escola, atendimento educacional especializado, formação docente e pesquisa.

Metodologia

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.9), alunos com AH/SD são aqueles que: "demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse."

A ação necessária para a garantia de direitos deste público-alvo é a criação de um Núcleo de Atendimento para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação de Criciúma – NAAHS/CRI, que visa articular ações de ensino, pesquisa e extensão e seus objetivos podem ser categorizadas em diagnóstico, orientação a família e a escola, atendimento educacional especializado, aceleração de estudos, formação docente e pesquisa.

Também será feito pela equipe do NAAHS/CRI a orientações aos pais e escolas sobre a forma de lidar com pessoas com altas habilidades/superdotação. Caberá também essa equipe a orientação as escolas para o preenchimento do SENSO/MEC para que os AH/SD apareçam nos dados nacionais e assim políticas públicas possam ser desenvolvidas para os mesmos.

Esse projeto tem como parceria a Secretaria Municipal de Educação de Criciúma, que esta desenvolvendo as ações conforme as diretrizes do MEC.

A Secretaria Municipal de Educação de Criciúma disponibilizará um/a professor/a de Atendimento Educacional Especializado inicialmente com carga horária de 20 horas para trabalhar junto ao núcleo, além de contar com os demais profissionais da área que atuam em 26 salas de recursos multifuncionais para identificação dos/as estudantes altas habilidades/superdotação e orientação nas escolas.

Resultados e Discussão

Os dados coletados na identificação dos/as estudantes com altas habilidades/superdotação permitirão o desenvolvimento estudos e pesquisa sobre a temática ainda pouco aprofundada pela academia.

Uma das propostas é trazer a equipe do NAAHS da Fundação Catarinense de Educação Especial, para orientar estudos e as atividades com o público AH/SD. Também temos como proposta fazer um seminário sobre AH/SD em Criciúma para apresentar os dados iniciais e os primeiros estudos desenvolvidos, com a possibilidade de ofertar uma palestra com uma das autoras referencia na área.

Os estudos e os dados gerados neste projeto possibilitarão desenvolver artigos sobre os/as estudantes com AH/SD e fazer as devidas publicações, dando visibilidade a esse público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva.

Com o projeto piloto o município estará cumprindo a legislação vigente referente ao tema, assim o que neste momento é disperso no município irá convergir em uma equipe multidisciplinar podendo estabelecer uma única metodologia de trabalho para acessibilizar a toda a comunidade.

O trabalho com estudantes AH/SD precisa de estratégias interdisciplinares, pois as inteligências são de diferentes áreas como traz Gardner (2005). Os/as estudantes com altas habilidades/superdotação tem potenciais extraordinários nas suas áreas de inteligencias que precisam de oportunidades e orientações para desenvolve-la para seu benefício e para a comunidade. Vários estudos apontam um grande número de depressão e suicídios entre os jovens e adultos com AH/SD, pois sofrem por não entender-se e ter dificuldades de relacionamentos.

A identificação precoce dos AH/SD pode contribuir muito para que as famílias entendam melhor seus filhos e possam exigir o cumprimento da legislação educacional que prevê o AEE na escola, assim como para que a criança possa lidar com seus sentimentos negativos de deslocamento e de "anormalidade".

A identificação das AH/SD não é um processo fácil, já que não existe um perfil único que possa ser aplicado a todas elas, e deve ter uma finalidade clara. No caso de estudantes que frequentem alguma etapa ou modalidade educacional, a identificação deve ser feita visando à devida promoção do atendimento educacional especializado, seja em Sala de Recursos Multifuncional, em salas de recursos específicas para as AH/SD, para desenvolver estratégias de enriquecimento extra ou intracurriculares ou para qualquer outra modalidade de atendimento. (PEREZ, 2009)

Deste modo, a triagem para identificação e atendimento pode e deve ser ampliada com o passar do tempo para as demais redes de ensino de Criciúma, já que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva deixa claro que todas as redes de ensino devem dar o suporte necessário a este público-alvo.

Conclusão

Estes alunos AH/SD diferem de seus colegas no modo de pensar, se comportar e aprender, além de possuírem uma bagagem de conhecimentos e informações que também se diferencia, sendo assim, não podemos oferecer educação igual a alunos que são diferentes.

A inclusão prevê recursos, ferramentas, linguagens, tecnologias para diminuir ou eliminar as barreiras que se interpõe aos processos de ensino e aprendizagem. A prática da inclusão traz muitas modificações, dentre elas, a forma de avaliar, que deve ser um processo continuo e qualitativo visando a adequação e a qualificação do ensino, deve acompanhar o percurso de cada estudante e a evolução de suas competências e

conhecimentos. O estímulo às habilidades destes indivíduos AH/SD depende de práticas educacionais que propiciem enriquecimento curricular e extracurricular.

Referências Bibliográficas

BRASIL. LEI n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br >. Acesso: 29/08/2012.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.

DELOU, C. M. C. Identificação de superdotados: uma alternativa para a sistematização da observação de professores em sala de aula. 166 f. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

_____. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: Legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. S. (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FREITAS, S. N; PÉREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado. Marília, SP: ABPEE, 2010.

GARDNER, H. Inteligência: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

_____. Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas mentes e a dos outros, Porto Alegre : Artmed/Bookman, 2005

PEREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva Multidimensional. Revista “Educação Especial” v. 22, n. 35, set./dez. Santa Maria, 2009, p. 299-328. Disponível em: < http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial > Acesso em: fev./2016.

Fonte Financiadora

Secretaria Municipal de Educação de Criciúma

36

Oral

Educação e diversidade: contribuições da psicologia

36 - ALFRED ADLER E AS CLÍNICAS DE ORIENTAÇÃO INFANTIL: PENSANDO A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

LEAL, D., MASSIMI, M.

dannylegal@gmail.com, mmassimi3@yahoo.com

Palavras-chave: Alfred Adler; Clínicas de Orientação Infantil; Crianças Dificilmente Educáveis; Formação de Professores; Psicologia Individual

Introdução

Objetiva-se nesta comunicação, pautada em uma pesquisa de cunho histórico, em andamento, apresentar os primeiros levantamentos realizados sobre o atendimento nas Clínicas de Orientação Infantil, coordenadas por Alfred Adler, no período entre 1922 e 1934, em Viena, na Áustria. Pretende-se, também, compreender como a Psicologia Adleriana ou Psicologia Individual contribuía para a vida diária escolar das crianças consideradas “dificilmente educáveis”, assim como se dava a apropriação dos conceitos adlerianos pelos alunos do Instituto Pedagógico da Cidade de Viena, juntamente com os demais professores das escolas estatais, para o trabalha com essas crianças no dia a dia, em todos os espaços escolares.

Metodologia

Por se tratar de uma pesquisa histórica, envolvendo como fonte de pesquisa documentos (livros, artigos, coletâneas, etc.), o caminho a ser percorrido pauta-se em uma metodologia qualitativa e, mais especificamente, em um método histórico. Como descrito por Certeau (1975/2010), adotar-se-á aqui um método que contempla o universo da investigação histórica, do material historiográfico e de documentos-vestígios do nível do que é pensável em determinado período histórico. O primeiro passo deu-se com o gesto de separar e reunir em documentos os materiais extraídos do levantamento inicial, dando além de novas possibilidades de compreensão do real, possíveis respostas ao objetivo da pesquisa, principalmente, ao tentar responder às perguntas atuais, do tempo presente, encontrando correspondência com questões, respostas ou soluções do passado (MASSIMI, 2016). O segundo passo consistiu-se da leitura dos artigos e arquivos disponíveis sobre a experiência de Alfred Adler nas Clínicas de Orientação Infantil, em Viena, para um melhor tratamento das informações obtidas. O terceiro passo, o qual se está trabalhando no momento, é a sistematização e a escrita das ideias iniciais suscitadas pela teoria e pelas práticas adotadas por Adler, principalmente o uso dos conceitos-chave da Psicologia Adleriana ou Individual, no auxílio à compreensão das crianças consideradas “dificilmente educáveis” nos espaços escolares.

Resultados e Discussão

No primeiro período da República Austríaca, Adler tomou parte ativa na política, principalmente no Comitê de Trabalhadores do Primeiro Distrito de Viena, como vice-presidente. Apesar de ser um cargo que aspirava a outros mais altos, Adler não ambicionava tal direção. Pelo contrário, seus interesses passaram a ser fundamentalmente as atividades educacionais, principalmente porque os princípios básicos da reforma escolar de Viena tinham muito em comum com os ensinamentos da Psicologia Individual. Com base nesse novo interesse, o primeiro passo de Adler deu-se quando aceitou o convite para dar conferências regulares em Volksheim, o instituto de

educação para adultos mais importante de Viena. E, o segundo, quando tornou-se membro da Faculdade do Colégio de Professores, do Instituto Pedagógico da Cidade de Viena. Nesse período, Adler influenciou o pensamento e os métodos pedagógicos de muitos professores e, consequentemente, o desenvolvimento das escolas; não somente porque queriam as autoridades escolares, mas principalmente porque, os professores que assistiam suas conferências compreendiam que, primeiro, ao discutirem seus casos individuais, Adler lhes ensinava um método para que utilizassem de suas próprias observações agregadas as informações obtidas, posteriormente, com os pais. E, segundo, que a prática proposta dava ideias, hipóteses do que estava acontecendo na mente da criança e como esta reagiria ao tratamento subsequente que o professor a submeteria. O contato com um grande número de professores durante suas conferências, juntamente com o fato de ser membro da Associação de Psicologia Individual de Professores, proporcionaram além da influência diretriz ao campo da educação, a formação do grupo Erziehungsberatungsstelle, que criou e estabeleceu um número significativo de Clínicas de Orientação Infantil nas escolas estatais, com o consentimento das autoridades escolares e de atendimento voluntário-gratuito. As clínicas destinavam-se às crianças com problemas educacionais (dificuldades no processo de escolarização, questões comportamentais, deficiências), encaminhadas por seus professores em comum acordo com os pais. O trabalho nas clínicas eram conduzidos com base nos princípios adlerianos: um professor e um psiquiatra, ambos dispostos a oferecer um conselho, nunca um método estereotipado, atuavam em conjunto, além de desenvolverem seus próprios métodos de atendimento, sobre uma base comum. O próprio Adler trabalhou em uma dessas clínicas e o método escolhido por ele parecia, a princípio, um experimento ousado, mas com êxitos significativos (FURTMÜLLER, 1968). Adler utilizou-se de seu trabalho na clínica como demonstração aos estudantes, professores, psiquiatras, familiares e demais interessados: realizava a entrevista com a criança e com os pais, não em um espaço fechado e privado, mas sim em um auditório com um número considerável de pessoas observando-os. Em sua prática Adler nunca deu um conselho autoritário. Pelo contrário, fazia com que a criança estudasse o seu problema e lhe ajudasse a estabelecer um plano para superar suas dificuldades; fixava uma data para uma entrevista posterior, onde a criança diria como havia funcionado o plano. Na última etapa, Adler dava um resumo, um informe aos professores e pais, tomando-o como um exemplo para a elucidação de problemas mais gerais, e não somente como um problema particular.

Conclusão

Pensando que o objeto de estudo desta pesquisa é exatamente toda a produção de Adler que reflete sua prática nas Clínicas de Orientação Infantil, chega-se à conclusão que, as informações obtidas até o momento oferecem pistas e reforçam a continuidade da pesquisa em busca de referencias que melhor identifiquem, primeiro, como se dava o trabalho de Adler e dos demais psiquiatras e professores nesses espaços; segundo, quais os resultados que se obtinham ao final do período de atendimento; terceiro, as repercussões que tal prática tivera na educação de Viena como um todo, mas, também, ao que se refere a apropriação dos conceitos por parte dos estudantes e professores e, quarto, suas contribuições para se pensar a educação das crianças com deficiência nos dias de hoje.

Referências Bibliográficas

CERTEAU, M. (1975). A Escrita da História (2ª ed.) (M. L. Menezes, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Original publicado em 1975).

FURTMÜLLER, C. Alfred Adler: un ensayo biográfico de Carl Furtmüller In: ADLER, A. Superioridad e Interes Social – Una colección de sus últimos escritos. Comp. H. L. Ansbacher y R. R. Ansbacher. México: Fondo de Cultura Económica, 1935/1968. p. 269-

341.

MASSIMI, M. (2016). Saberes Psicológicos no Brasil - História, Psicologia e Cultura. Curitiba: Juruá Editora.

98

Oral

Educação e diversidade: contribuições da psicologia

98 - A QUE PODE PRESTAR AULA DE PSICOLOGIA NO ENSINO TÉCNICO?

RIBEIRO, S. M. S.

sarmentossonia@gmail.com

Palavras-chave: Ensino Técnico; Psicologia; Ensino Médio Integrado

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar o estudo em andamento da pesquisa de Mestrado em Psicologia na Universidade Federal Fluminense (UFF) com o título “A psicologia no Ensino Técnico da Faetec (Fundação de Apoio ao Ensino Técnico do Estado do Rio de Janeiro): em busca de uma prática libertadora a partir do estudo do campo ético-político-educacional de sua inserção”. Propõe-se problematizar o ensino de Psicologia nos cursos técnicos da Faetec (Fundação de Apoio ao Ensino Técnico) tendo como referencial teórico os estudos do filósofo Michel Foucault sobre ética, biopolítica e governamentalidade neoliberal, e a partir dos históricos sobre educação profissional dos principais autores de Educação do país. A relevância do estudo é a falta de referências sobre o tema e a necessidade de pensar e compartilhar a minha prática educacional.

Metodologia

Primeiramente, aprofundar-se-á o referencial teórico foucaultiano com base em seus escritos e nos de autores que buscam compreendê-lo e comentá-lo (Branco Oksala, Gadelha). Em seguida, será feito o levantamento da história da educação profissional do país com base nos autores Saviani, Cunha, Frigotto, Ciavatta e Ramos, e também nas contribuições de autores que empreenderam estudos sobre a educação com o referencial foucaultiano (Gadelha e César). Na segunda etapa, será feito um breve panorama com base no Censo Escolar mais recente da quantidade de matrículas nas redes técnicas do país (federal, estadual e privada) e o levantamento do perfil socioeconômico dos alunos da unidade ISERJ (Instituto Superior do Estado do Rio de Janeiro) da Faetec. Pesquisar-se-á sobre a inclusão da disciplina de Psicologia nos cursos técnicos das escolas que compõem hoje a Rede Estadual de Escolas Técnicas da Faetec vinculadas à Secretaria Estadual de Ciência e Tecnoclogia, e também do período em que eram vinculadas à Secretaria Estadual de Educação. Serão utilizados para tal o acervo dos Centros de Memória da Faetec e da Secretaria Estadual de Educação, e a base de dados do SISTEC (Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica). Serão pesquisadas as principais questões relacionadas à Psicologia e Educação com base nas Referências Técnicas de Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica divulgadas pelo Conselho Federal de Psicologia e em bibliografia da área de Psicologia. Por último, será feito o relato da minha prática em sala de aula e das principais duvidas e reflexões sobre esse exercício.

Resultados e Discussão

Pensar a minha prática é o principal objetivo dessa pesquisa, o que tem sido feito em todo o percurso do mestrado. A falta de referências específicas sobre a disciplina de Psicologia nos cursos técnicos fora da área de saúde fez com que a pesquisa tivesse início no conhecimento do campo ético, político e educacional em que se insere essa prática. Ao conhecer os principais históricos da educação profissional, o ensino médio integrado (ao

técnico) tornou-se o eixo do capítulo que trata de educação, porque os debates que desembocaram em sua implementação em 2004 envolveram as principais questões da educação geral e/ou profissional de nível médio. Outra importante linha desse tópico é a questão do desprestígio do trabalho técnico apontada por diversos autores como relacionada à questão do preconceito ao relação ao trabalho manual originado das relações sociais escravistas no Brasil. A concepção genealógica da história de Foucault e seus estudos de biopolítica nortearam a pesquisa histórica no sentido da compreensão de como a educação profissional tem se modulado, como vem atendendo as demandas do capital, do mercado e/ou da sociedade. Procurou-se não só conhecer as mudanças, mas as principais injunções sociais e econômicas do país e internacionais que compõem as racionalidades que sustentam as reformas do ensino técnico. Em segundo plano, observamos também que muitos trabalhos restringem-se à rede federal sem inclusive mencionar a existência das redes estaduais e privadas. Daí a necessidade de levantar a quantidade de matrículas em cada rede e compará-las com base no último resumo técnico do Censo Escolar.Outra questão que veio à tona é conhecer o perfil socioeconômico dos alunos para sabermos sobre as camadas sociais que buscam os cursos técnicos na unidade da Faetec em que trabalho. Em relação à Psicologia, consideramos que a sua influência na Educação e a experiência de atuação das (os) psicólogas (os) nas redes escolares nos anos 70/80 gerou uma série de críticas e avaliações às quais podemos recorrer para buscar outras potencialidades dessa interface. E é no trabalho do filósofo Michel Foucault que encontramos os principais fundamentos para a nossa prática: os estudos sobre ética/liberdade, sua análise sobre o poder, as relações de poder e saber, o agenciamento das ciências humanas para o processo de normalização dos indivíduos, a constituição das sociedades disciplinares, o dispositivo da sexualidade, a biopolítica e governamentalização da sociedade. As pesquisas do autor nos interessam principalmente por abordarem a complexa rede de dispositivos que nos s governam e constituem a nossa subjetividade. É na articulação desses capítulos, resumidos acima, que pretendemos retomar nosso objetivo maior que é fazer com que os encontros encontros com os alunos em torno do tema psicologia se deem no sentido de produzirem interferências que somem força aos processos de subjetivação mais singulares menos homogenizantes na direção da diversidade, em contra-posição aos valores de mercado da (não apenas econômica) política antropológica neoliberal.

Conclusão

Para concluir, entendemos que os objetivos estão sendo alcançados. A perspectiva de greve prolongada na Faetec pode dificultar a realização do levantamento socioeconômico dos alunos, tendo em vista não podermos recorrer a levantamentos pré-existentes como pensávamos inicialmente. Em relação à pesquisa da inserção da psicologia nos cursos técnicos, alguns pequenos avanços têm sido obtidos como confirmação da inclusão da disciplina nos cursos ténciso de Adinistração durante a vigência da Reforma 5692/71. A consulta ao Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro direcionou-nos a pesquisar na base do SISTEC, à qual estamos buscando autorização de acesso. Em relação ao referencial teórico, pensamos já estar concluído, ainda que novas contribuições possam ser adicionadas. Pretendemos agora focar na articulação dos capítulos elaborados e em elaboração.

124

Oral

Educação e diversidade: contribuições da psicologia

124 - A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INSERIDA NA ESCOLA REGULAR

VIEIRA, S. S. P.

soraia.pedroso@bol.com.br

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Autonomia; Constituição

Introdução

Este estudo teve como objetivo abordar a constituição de alunos com deficiência intelectual inseridos na escola regular, focalizando as práticas sociais vivenciadas no cotidiano da escola, com o intuito de analisar possíveis relações que possibilitem a autonomia. Busco conhecer indícios de como as experiências concretas vividas na escola estão sendo internalizadas por estes alunos. A pesquisa fundamentou-se teórico metodologicamente na perspectiva histórico-cultural, que enfatiza o processo de evolução humana na sua historicidade, considerando-se as relações sociais e culturais num movimento dialético. Esta perspectiva contribuiu para melhor compreender, interpretar, entender e analisar o processo de constituição do sujeito com deficiência intelectual.

Metodologia

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas de Ensino Fundamental I da rede municipal, numa cidade da região Sul do estado de Santa Catarina. Em uma das escolas foi observada a sala de aula regular e, na outra, a sala de atendimento educacional especializado, numa turma de 2º ano, com crianças de 8 anos, um menino com Síndrome de Down e uma menina com hipótese de diagnóstico de deficiência intelectual. Os recursos utilizados foram os de vídeo-gravação, registro em diário de campo e entrevistas gravadas com pais, professores e estagiária. Essa etapa de acompanhamento foi realizada no período de julho a agosto de 2012, diariamente, sendo que conforme a dinâmica da sala de aula, esse acompanhamento em alguns dias tiveram duração de duas horas, outros dias de três horas e outros ainda com quatro horas. A intenção desse percurso foi perceber os indícios do processo de constituição dos sujeitos com deficiência intelectual e buscar compreender possíveis caminhos de desenvolvimento e aprendizagem das referidas crianças, que possibilitassem a autonomia, procurando analisar, a partir das relações que estabeleciam e das práticas vivenciadas, as peculiaridades de sua constituição. Durante as observações, privilegiou-se a análise detalhada do processo vivido pelas crianças no cotidiano da escola.

Resultados e Discussão

Podemos perceber que Beto, por ter a marca da deficiência, recebe cuidados excessivos e os modos de concebê-lo são infantilizantes, já que a deficiência é vista como intrínseca ao sujeito e limitante de seu desenvolvimento.

Não se valoriza o cultural; ou melhor, o que é valorizado pouco contribui para que os alunos se constituam com mais autonomia, mais possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Pois, o olhar pauta-se numa concepção biológica de desenvolvimento, o que em nada contribui para a superação das dificuldades que se colocam.

Os modos de ensinar Beto refletem essa concepção patologizante, das poucas capacidades e possibilidades, pois ele não é levado a pensar, a analisar, generalizar, a

superar a educação restrita do campo visual, para a elaboração de conceitos científicos. As constatações de Beto não são problematizadas, questionadas; o exercício do pensar reflexivo, de levá-lo a regular suas atividades, na ação, pouco são vivenciados no cotidiano da escola. A escola, os professores, sentem dificuldades em explicitar suas intencionalidades, apontar as peculiaridades que a criança com deficiência e sem deficiência apresentam, com relação as suas aprendizagens, nas relações que estabelecem. Nesse sentido, o processo constitutivo de Beto apresenta-se em defasagem. De certa forma, a presença da estagiária impede que Beto tome atitudes na execução das atividades; ele assume mais o papel de objeto, do que de sujeito no ato de aprender; ele fica à espera de que ela diga o que fazer e como fazer. É a estagiária quem escuta a explicação da professora e depois explica para ele o que deve ser feito (como se Beto não tivesse condições de escutar, de compreender a explicação). “Baseiam-se no uso de métodos concretos do tipo ‘observar’ – e – ‘fazer’” (VIGOTSKI, 1984, p. 100). Vigotski pontua que essa postura assumida na escola, (...) falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter (VIGOTSKI, 1984, p. 100).

Já com relação à Bia, a postura assumida com ela acontece de forma diferenciada, como se ela precisasse de isolamento: É sozinha que ela irá aprender; professores e colegas pouco interagem com ela, deixando-a que elabore de forma individualizada o seu saber, comprometendo a riqueza de compartilhar, de estar juntos, de dialogar, de refletir, de atuar com a ajuda do outro. Outra questão importante a ser considerada nesse processo de interação, em que os outros atuam fazendo por eles, está relacionada à dimensão afetiva com esses sujeitos. Os modos de tratamento explicitam aquilo que a escola se propõe em relação ao sujeito - o cuidado, o olhar caridoso, a proteção, demonstrando que a aprendizagem e o desenvolvimento são secundários. “Se eles conseguirem” é a marca dessa secundarização. A escola deixa de conceber os aspectos coletivos, compartilhados da aprendizagem, mostrando que ainda centra a aprendizagem no aspecto individual; se não aprender, foi o aluno que não conseguiu.

Conclusão

Olhar para a constituição dos sujeitos com deficiência intelectual, com o intuito de identificar possíveis relações que possibilitem a autonomia, levou-me a perceber que a escola enquanto instituição social reproduz práticas no sentido de manter o sujeito com deficiência como alguém limitado, que suas possibilidades ficam no “jeitinho dele”, no “até onde ele vai eu respeito” e as ações, atitudes, atividades, permanecem no “dependendo da deficiência”. A escola pouco discute e aponta em direção ao sujeito como alguém com capacidades, alguém que está ali para aprender a ler, a escrever, a falar, a pensar, a brincar, a imaginar, a criar, a calcular, a refletir, a viver além das limitações que a deficiência lhe impõe.

130

Oral

Educação e diversidade: contribuições da psicologia

130 - A IMPORTÂNCIA DO DIAGNOSTICO DIFERENCIAL DO ESPECTRO AUTISTA NA SÍNDROME DE DOWN: DIRECIONANDO O SURGIMENTO DE ESTRATÉGIA ESPECIFICA NA EDUCAÇÃO

SILVA, S. S., ROCHA, P. S., SILVA, S. S., SILVA, S. S., RAIMUNDO, J. B.

toshirlley@gmail.com, to.pamela@hotmail.com, shayanny.souza @gmail.com, sheis_souza@hotmail.com, janiellybezerra@gmail.com

Palavras-chave: Síndrome de Down; Transtorno Autístico; Educação Especial

Introdução

No contexto da associação do autismo e Síndrome de Down, a produção científica demonstra que o autismo não é de maneira nenhuma rara na Síndrome de Down. Tanto os profissionais quantos os pais precisam ter acesso a informações sobre outras condições que podem ser por vezes associadas à Síndrome de Down, como o autismo. Isso permitir o diagnóstico precoce, direcionando ao tratamento e educação apropriada, que é susceptível de ser diferente do que preconizado para os indivíduos apenas com SD. Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo, analisar as publicações disponíveis sobre a associação existente entre Síndrome Down e Transtorno do espectro autista.

Metodologia

Este estudo trata-se de uma Revisão de Literatura, cujo objetivo foi analisar as publicações disponíveis sobre a associação existente entre Síndrome Down e Transtorno do espectro autista.

Na revisão de literatura, os estudos selecionados deveriam preencher os seguintes critérios de inclusão: a) Estudo que abordem o transtorno do espectro autista na síndrome de Down. b) Estudos nos idiomas inglês, espanhol e português. c) Coerência com o tema a ser pesquisado. Quanto ao critério de exclusão foi: a) Excluíram-se da análise teses, dissertações, capítulos de livros e monografias.

Foi utilizada a base de dados eletrônicos Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). No qual foi empregados os seguintes descritores: “Autistic Disorder” e “Down Syndrome”. A estratégia de busca foi única, formulada pela seguinte pesquisa (Autistic Disorder) AND (Down Syndrome). Na base da BVS selecionaram-se os filtros por Assunto principal (Transtorno Autístico; Síndrome de Down), Aspecto clínico (Diagnóstico; Etiologia; Prognostico) e Idioma (Inglês; Português; Espanhol); tipo de documento (artigo). Foi realizada a verificação dos artigos encontrados na busca eletrônica. Os que relatavam algum item que colaborasse no delineamento da pesquisa foram manualmente selecionados para avaliação.

A estratégia de busca resultou em 140 artigos. Após leitura inicial dos resumos verificou se os objetivos desses artigos estavam de acordo com o objetivo pretendido nessa revisão de literatura. Além disso, analisou-se se correspondiam aos critérios de inclusão ou se não eram contemplados pelos critérios de exclusão. Após essa verificação, foram selecionados 12 artigos para análise.

Resultados e Discussão

Essa busca bibliográfica revela que apesar de se levantar 140 publicações, somente 12 dizem respeito ao conhecimento especifico da associação existente entre Síndrome Down (SD) e Transtorno do espectro artista (TEA). Encontrou-se a maior parte das publicações direcionadas a SD ou TEA isolados. Quanto à versão disponível, 100% encontravam-se online. Em relação ao idioma, 91,67%, dos artigos tinham como idioma somente o inglês e 8,33%, têm como idioma somente o espanhol.

Os artigos analisados foram retirados das seguintes revistas: Functional Neurology; Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics; Rev. med. int. SÝndr. Down (Ed. castell.); J Intellect Disabil Res; Am J Med Genet B Neuropsychiatr Genet; Dev Med Child Neurol. e Indian J Pediatr. Considerando o intervalo entre os anos de 1995 e 2013, não houve publicações em 1998 a 2000, 2002 a 2006 e de 2013.

As crianças com são geralmente conhecidas por seu comportamento alegre e amigável sem deficiências significativas nas interações sociais. No entanto, transtorno do espectro autista na SD é de 10 - 25 vezes maior do que na população em geral A prevalência de TEA em crianças com síndrome de Down com idade entre 2 a 11 anos é substancialmente maior do que na população geral.

É descrito uma predominância da comorbidade TEA e SD no sexo masculino. Embora isso, possa refletir a subnotificação no sexo feminino, onde talvez os profissionais tenham mais dificuldade para diagnosticar o autismo. Essa relação entre os sexo pode ser devido também ao tamanho das amostras avaliadas, mas também pode fornecer algumas indicações para possíveis mecanismos etiológicos.

Faz-se necessário que os profissionais ser distancie do forte estereótipo da “personalidade da SD”, pois alguns dos traços obsessivos que pode ser visto em indivíduos com SD pode estar relacionada com o transtorno autista e não devem ser ignorados.

O diagnóstico de autismo pode ser difícil de fazer na vigência DI. Cuidados devem ser tomados para garantir que os sintomas observados satisfaçam os critérios de autismo e não é simplesmente o resultado de atraso cognitivo profundo.

É importante que o diagnostico também seja baseado no julgamento clínico de uma equipe multidisciplinar. No entanto, o diagnóstico de TEA na SD é um desafio por causa da dificuldade em diferenciar os comportamentos autistas dos comportamentos e comunicação estereotipados de outras deficiências cognitivas associadas com DI. Consequentemente, o diagnóstico TEA em pacientes com SD pode passar despercebido, o que pode resultar em inadequada estratégia educacional.

Vários autores destacam a importância do diagnóstico precoce para o desenvolvimento de intervenções e estratégias específicas voltadas para as configurações de casa, escola e terapia, a fim de ajudar cada criança a atingir seu potencial máximo. Além disso, os pais dessas crianças devem ser encaminhados a grupos de apoio, que possam compreender os desafios únicos deste diagnóstico duplo.

Conclusão

Com base nos estudos avaliados ,mostraram que o TEA não é uma condição rara na SD, entretanto é subdiagnosticado em virtude da dificuldade gerada pelo DI. Os estudos mostram uma maior prevalência do TEA em indivíduos do sexo masculino com SD. O diagnostico precoce do transtorno do espectro autista na Síndrome de Down é fundamental para que as estratégias educativas e terapêuticas adequadas possam ser oferecidas, permitindo assim um melhor desenvolvimento e fornecer mais suporte a família.

Faz-se necessário que haja mais publicações referentes essa temática, a fim de difundir ás experiencias, praticas e pesquisas desenvolvidas, proporcionando maior efetividade ao tratamento, uma vez que dos artigos encontrados na sua grande maioria estão voltados para questões de diagnóstico clínico e não para o tratamento.

Referências Bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-5. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-V - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 2013.

ASSUMPCAO, J. R.; FRANCISCO, B; PIMENTEL, A. C. M. Autismo infantil. Rev. Bras. Psiquiatr., São Paulo , v. 22, supl. 2, p. 37-39, Dec. 2000 .

MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE ATENÇÃO À SAÚDE. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas.Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

CARTER, J. C.; CAPONE, G.T.; GRAY, R.M.; COX, C.S.; KAUFMANN, W.E. Autistic-spectrum disorders in Down syndrome: further delineation and distinction from other behavioral abnormalities.Am J Med Genet B Neuropsychiatr Genet; 144B(1): 87-94, 2007 Jan 5.

CASTILLO, H.; PATTERSON, B.; HICKEY, M.; PARENTE, A.; HOWARD, J.M.; MITCHELL, T.; MOLLOY, C. A. Difference in Age at Regression in Children with Autism with and without Down Syndrome. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics. 29(2): 89-93, 2008 Apr.

DIGUISEPPI, C.; HEPBURN, S;. DAVIS, J. M.; FIDLER, D. J.; HARTWAY ,S.; LEE, N.R.; MILLER, L.; RUTTENBER, M.; ROBINSON, C. Screening for autism spectrum disorders in children with Down syndrome: Population prevalence and screening test characteristics. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics. 31(3):181-191, April 2010.

DRESSLER A, Perelli V, Bozza M, Bargagna S. The autistic phenotype in Down syndrome: differences in adaptive behaviour versus Down syndrome alone and autistic disorder alone . Functional Neurology.;26(3): 151-158, 2011 .

GHOSH, M.; SHAH, A. H.; DHIR, K.; MERCHANT, K. F. Behavior in children with Down syndrome.Indian J Pediatr; 75(7): 685-9, 2008 Jul.

HOWLIN, P.; WING, L.; GOULD, J. The recognition of autism in children with Down syndrome--implications for intervention and some speculations about pathology.Dev Med Child Neurol; 37(5): 406-14, 1995 May.

Ji NY; Capone GT; Kaufmann WE. Autism spectrum disorder in Down syndrome: cluster analysis of Aberrant Behaviour Checklist data supports diagnosis.J Intellect Disabil Res; 55(11): 1064-77, 2011 Nov.

KeNT, L.; EVANS, J.; PAUL, M.; SHARP, M. Comorbidity of autistic spectrum disorders in children with Down syndrome.Dev Med Child Neurol; 41(3): 153-8, 1999 Mar.

LOWENTHAL, R.; Mercadante, M. T.; Belisário Filho, J. F.; Pilotto RF; de Paula CS. Autism spectrum disorder in Down syndrome: definition of the cutoff point for the autism screening questionnaire screening instrument. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics. 31(8):684, October 2010.

MOLLOY, C. A.; MURRAY, D. S.; KINSMAN, A.; CASTILLO, H.; MITCHELL, T.; HICKEY, F. J.; Patterson B. Differences in the clinical presentation of Trisomy 21 with and without autism.J Intellect Disabil Res; 53(2): 143-51, 2009 Feb.

NUNES, M. D. R.; DUPAS, G.; NASCIMENTO, L. C. Atravessando períodos nebulosos: a experiência da família da criança portadora da Síndrome de Down. Rev. bras. enferm., Brasília , v. 64, n. 2, p. 227-233, Apr. 2011 .

RIGOLDI C , GALLI M , CONDOLUCI C , CARDUCCI F , ONORATI P , ALBERTINI G . Gait analysis and cerebral volumes in Down's syndrome . Funct Neurol . 2009 ; 24 : 147 – 152

RIBEIRO, L. de C. ;CARDOSO, A. A. Abordagem Floortime no tratamento da criança autista: possibilidades de uso pelo terapeuta ocupacional. Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos, v. 22, n. 2, p. 399-408, 2014.

SILVA, C. C. B.; PONTES, F. V. A utilização do brincar nas práticas de terapeutas ocupacionais da Baixada Santista. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 226-232, 2013.

SILVA, V. F.; MEDEIROS, J. S. S.; SILVA, M. N.S.; OLIVEIRA, L. S.; TORRESE, R. M. M.; ARY, M. L. M. R. B. Análise do desempenho de autocuidado em crianças com Síndrome de Down. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, V.21, n1, p. 83-90, 2013.

SOUZA, A. M. C. de. A criança especial: temas médicos, educativos e sociais. São Paulo: Roca, 2003.

VOIVODIC, M. A.; STORER, M. R. de S. O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares Cognitite development of down syndrome children related to family relations.Psicol. teor. prat., São Paulo , v. 4, n. 2, 2002

ORTIZ GUERRA, B. Los grupos terapéuticos de niños con patología dual: síndrome de Down y rasgos autistas en la Fundació Catalana Síndrome de Down / Therapeutic groups for children with dual pathology: Down's syndrome and autistic traits in Fundació Catalana Síndrome de Down. SD, Rev. med. int. SÝndr. Down (Ed. castell.); 16(3): 44-48, sept.-dic. 2012.

DELLA BARBA, P. C. S; MINATEL, M. M. Contribuições da Terapia Ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo/Contributions of Occupational Therapy for the school inclusion of children suffering from autism.Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar 21 (3),dez 2013.

RAMOS, A. F. et al . A convivência da família com o portador de Síndrome de Down à luz da Teoria Humanística. Rev. bras. enferm., Brasília , v. 59, n. 3, p. 262-268, June 2006 .

192

Oral

Educação e diversidade: contribuições da psicologia

192 - A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS E OS ARQUIVOS BRASILEIROS DE PSICOTÉCNICA NO PERÍODO DE 1944-1962: UM ESTUDO SOBRE A INVISIBILIDADE DA TIMIDEZ NOS ESTUDOS ACADÊMICOS

VIEIRA, M. B.

marivieira_sp@hotmail.com

Palavras-chave: Timidez; Periódicos Brasileiros; Estudo Histórico

Introdução

A timidez, segundo Wallon (1938/1985), pode ser definida como o medo frente às pessoas; diante do outro, o sujeito tímido experimenta um forte medo ao ter que interagir e sofre reações emotivas de tonalidades desagradáveis, tais como: os gestos, o andar, a postura tornam-se menos seguros. Diante dessas considerações, o presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa em andamento do curso de doutorado em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cuja finalidade é investigar, identificar e analisar como o tema da timidez aparece nos periódicos: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Arquivos Brasileiros de Psicotécnica no período de 1944 a 1962 e sob qual ótica o tema é tratado.

Metodologia

Por meio de uma revisão bibliográfica dos estudos acadêmicos sobre o tema, constatou-se que a timidez é pouco estudada e, diante, deste fato, optou-se em se fazer um estudo histórico, por se entender que ao se pensar na timidez sob essa perspectiva é possível compreender suas transformações e permanências conceituais e, portanto, a sua totalidade. Para tanto, optou-se por trabalhar com dois periódicos brasileiros: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e Arquivos Brasileiros de Psicotécnica no período entre 1944 (ano de publicação do primeiro número da RBEP) e 1962 (ano da regulamentação da profissão de psicólogo) e, a partir de então, foi este estudo foi dividido em quatro etapas: na primeira etapa, fez-se a leitura de sumários e resumos com o objetivo de identificar o tema estudado nos artigos dos periódicos elencados e foram levantados possíveis temas relacionados à timidez, tais como: personalidade, sentimentos, caráter, ajustamento, comportamento, vergonha, introversão, inibição, entre outros; na segunda etapa realizou-se a leitura integral dos artigos em que a timidez aparece como tema principal ou secundário; na terceira etapa os dados foram organizados em duas tabelas (uma para cada periódico) que contemplaram as seguintes informações: ano, volume e número; título; autor(es); seção/subseção; timidez; observações. Por fim, na quarta etapa os dados foram analisados com o objetivo de se identificar e compreender sob qual perspectiva teórica o tema é abordado.

Resultados e Discussão

Com base na leitura dos sumários não foram encontradas, em ambos os periódicos, publicações que a timidez aparece como assunto principal, sendo, portanto, necessário recorrer a temas relacionados a essa questão, conforme mencionado no método. Dessa maneira, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos chegou-se no total de 26 publicações, 16 estão na seção Ideias e Debates e 10 na subseção Através de Revistas e Jornais e nos Arquivos Brasileiros de Psicotécnica a timidez aparece em 30 artigos, sendo

que 22 pertencem à seção Artigos Originais e 08 à seção Diversos. Após a leitura dos textos/artigos encontrados, identificou-se que a timidez ora é concebida como um tipo de comportamento, ora como uma característica da personalidade; em ambas as concepções é vista como um desajustamento, que pode levar a criança ou o adolescente à situações de exclusão na escola ou em situações que exijam interações sociais. Diante dessas considerações, foram identificadas, no total, 26 publicações que entendem a timidez como Comportamento; neste agrupamento de textos/artigos a timidez é entendida como um comportamento, na maioria das vezes, adquirido na infância e suas causas estão relacionadas à rigidez dos pais; aos problemas e conflitos emocionais e afetivos vivenciados pela família e pela criança; à atitude subjetiva; à presença de alguma autoridade; às correções que podem levar à inibição e ao retraimento; até mesmo, pode aparecer na adolescência, quando o jovem passa a adotar uma atitude mais reservada em relação aos outros. Por sua vez, as publicações que entendem a timidez como uma característica da Personalidade são 30; nesse conjunto de textos/artigos constata-se que a timidez é vista como uma possível causa para a anormalidade e/ou desajustamento do desenvolvimento da personalidade e, até mesmo, do desenvolvimento psíquico, além disso, a timidez é considerada como um empecilho para a objetividade dos testes psicológicos e dos exames psicotécnicos, principalmente em exames orais e individuais em que é preciso se expor. Tanto os autores que entendem a timidez como Comportamento, quanto os autores que concebem a timidez como Personalidade, afirmam que é preciso que pais e professores direcionem sua atenção para as crianças tidas como tímidas, retraídas e que não contrariam e nem dão trabalho, pois estas necessitam mais de estímulos e atenção do que aquelas consideradas de difícil comportamento. Por fim, apesar de diferentes, ambas as concepções de timidez identificadas nas 56 publicações, estão presentes em estudos no âmbito da Psiquiatria, da Psicanálise, da Teoria Comportamental, da Orientação Profissional e da Educação.

Conclusão

Apesar de terem sido encontradas 56 publicações sobre timidez nos periódicos estudados, em nenhuma o tema aparece como principal, entende-se, portanto, que o principal ponto a ser destacado é o fato de a timidez ser um tema invisível o que ainda se verifica nos dias atuais. Entretanto, mostra-se como tema relevante para as pesquisas acadêmicas, especialmente as da área da Educação, pois nota-se a sua relação com o bullying e a invisibilidade, dois fatores de exclusão bastante estudados. Outro ponto importante é que os dados e discussão deste estudo revelam que os autores das publicações entendem que a criança não nasce tímida, e sim se constitui por meio de suas relações e vivências na primeira infância, na maioria das vezes negativas.

Referências Bibliográficas

WALLON, H. La vida mental. Espanha: Editora Crítica, 1938/1985.

Fonte Financiadora

CNPq

268

Oral

Educação e diversidade: contribuições da psicologia

268 - O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

MARTINS JUNIOR, L., MARTINS, R. E. M. W., COLLING, J., PAIM, R. O., MACIEL, M.

luizmartins.jr@hotmail.com, rosamilitzgeo@gmail.com , julianecolling_gti@hotmail.com, robson.paim@uffs.edu.br, marciani_maciel@hotmail.com

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Modelo Social; Deficiência

Introdução

A partir das últimas décadas do século XX, vislumbramos significativo aumento de políticas e práticas voltadas para a educação da pessoa com deficiência, inicialmente atrelada a uma perspectiva médica, buscando estímulos para readequar 'lesões', congênitas ou não, que levaram o indivíduo à deficiência. Por outro lado, no último quartel do século XX, propõe-se um modelo social da deficiência, para o qual, o problema reside na forma como a sociedade encara a deficiência e os limites que impõe ao sujeito com deficiência para o seu convívio social. Baseando-se nas prerrogativas deste modelo em diálogo com a produção vigotskiana, este trabalho arrola elementos para discutir o ensino de Geografia para deficientes visuais.

Metodologia

Metodologicamente caracterizado como pesquisa-ação, a pesquisa apresentada partiu de estudo bibliográfico acerca das perspectivas dos modelos médico social da deficiência e dos postulados de vigoski acerca da defectologia, a fim de fundamentar os caminhos metodológicos posteriores. Na sequência, planejou-se uma oficina pedagógica tendo como temática o ensino das regiões brasileiras utilizando recursos pedagógicos adaptados para estudantes com deficiência visual. Na sequência, aplicou-se a oficina em uma escola pública de Florianópolis - SC, a partir de uma metodologia lúdica, tendo como norte os fundamentos do modelo social da deficiência. Na oficina foram trabalhados temas atinentes às regiões Geoeconômicas do Brasil. Enquanto para os estudantes o foco da atividade era aprender elementos referentes a tal temática, para os pesquisadores importava perceber, no decorrer do processo, se e de que maneira os princípios vigotskianos e do modelo social da deficiência se manifestavam no processo de ensino e nas aprendizagens manifestadas pelos estudantes partícipes do processo. Na sequência, tais elementos foram categorizados de acordo com os principais conceitos e categorias fundamentais das bases teóricas do estudo, correlacionadas entre si, e entre os principais conceitos geográficos basilares ao ensino de Geografia na educação básica, tendo especial atenção ao ensino e à aprendizagem da pessoa com deficiência visual.

Resultados e Discussão

No ensino dos conceitos geográficos para deficientes visuais é preciso reconhecer as diferenças que existem entre os alunos videntes e deficientes visuais, sobretudo porque os estudantes videntes constroem seu mundo por meio de percepções simultâneas dos objetos observados, enquanto em indivíduos com restrições visuais severas o habitual é ter uma percepção sequencial conferida pelo tato. Os cegos constroem o mundo por meio de percepções auditivas, táteis, olfativas e sinestésicas a partir de sequências, de impressões. Nesta perspectiva, a atividade desenvolvida no processo em análise é uma aliada no processo de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência visual. Essa

atividade teve o intuito de trabalhar em sala de aula o tema relativo ao ensino de geografia do “Brasil e suas regiões”. Primeiramente trabalhou-se o conceito de região e suas definições, tendo como principais as definições que enfocam nos aspectos das regiões políticas, naturais e geográficas. O material pedagógico proposto teve o propósito de representar o mapa do Brasil em uma escala menor, de maneira que o aluno compreenda as proporções de tamanho e forma, bem como, uma maneira de trabalhar as diferentes formas de divisões regionais possíveis do território brasileiro. De certa forma, foram utilizadas cores diferentes para que o aluno sem deficiência visual também consiga encaixar as peças do jogo de forma fácil e compreensiva, em contrapartida, achou-se conveniente também caracterizar as regiões para que os alunos com deficiência visual consiga montar o quebra-cabeça através do formato de encaixe e também com a colagem de elementos que caracterizam cada região. A realização do jogo segue as mesmas regras de um quebra-cabeça tradicional, visto que nesta perspectiva exige do aluno mais atenção, concentração bem como conhecimentos sobre o mapa do Brasil. No entanto, o processo de execução da atividade requer o acompanhamento constante do professor a fim de que o processo de mediação do jogo seja efetivado, sendo que neste momento a mediação pode ser trabalhada de forma dialogada com aluno, ou seja, o professor pode provocar o aluno para as diferentes possibilidades de leitura, compreensão e interpretação do território que está tateando e estudando bem como descrever este espaço por meio dos objetos identificados nos territórios, e assim, caracterizando a região localizada. Houve intensa interação entre professor, mediador do processo e entre os alunos, chamando atenção para as possibilidades de desenvolver a integração entre estudantes visuais e invisuais, o que, em atividades não-lúdicas e individuais acaba sendo um processo mais moroso.

Conclusão

Atividades didáticas que favorecem a diversão, atenção e imaginação fazem com que o aprendizado se efetue e o aluno desenvolva diversas habilidades cognitivas e motoras. No ensino do estudante cego, valorizar as experiências táteis, auditivas e cinestésicas é tão importante quanto proporcionar intervenções que favoreçam a formação de conceitos por meio dos processos de significação, promovendo assim o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nessa proposta lúdica no ensino de Geografia, a escola tem a possibilidade de romper com práticas tradicionais que muitas vezes não dão contas de aprendizagens em crianças com deficiência. A possibilidade de (re)inventar o cotidiano tem sido a saída adotada para a melhoria da qualidade da educação brasileira subjacente a todas essas mudanças que estão propostas pela política atual da Educação Especial.

Referências Bibliográficas

CAVALCANTI, L. S. (Org). Formação de professores: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Vieira, 2006, p. 15-26.

CUSTÓDIO, Gabriela Alexandre. O processo de Elaboração de conceitos Geográficos em alunos com deficiência Visual. Florianópolis/SC: UFSC, 2013.

DINIZ, D.B. L. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

_____; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf >. Acesso em: 2 jun. 2011. doi: 10.1590/S1806-64452009000200004.

GÓES, M C. R. As Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural para Pesquisa em Educação Especial – Porto Alegre: Editora mediação, 2008.

KOZEL, Salete. Ensinar geografia no terceiro milênio. Como? Por quê? In: Revista RAE´GA – O Espaço Geográfico em Análise – Departamento de Geografia da UFPR. Curitiba: Ed. Tec Art, v. 1, p. 61-78, 1998.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

NOGUEIRA, E. Ruth; CHAVES, A. P. N. A inclusão de estudantes cegos na escola: um campo de debate e reflexão no ensino de Geografia. In: FREITAS M. I. de; VENTORINI, S. E. Cartografia Tátil: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência Visual. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O Aluno cego: preconceitos e potencialidades. Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, v. 14, n. 1. Jan./jul. de 2010.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vygotsky para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual. 2008. Maringá – PR. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf >. Acesso em: 22 mar. 2010.

MARTINS, Edileuza Alves. Os Surdos no ensino regular: o que dizem os professores. Campo Grande/MS: UFMS, Centro de Ciências Humanas e Sociais, 2004.

OLIVER, Michael e Barnes, Colin. Disabled People and Social Policy: from exclusion to inclusion. London. Longman. 1998:08.

VYGOTSKY, Lev. S. La coletividad como el factor de desarrollo del niño deficiente. En: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia.Visor: Madrid 1997a.

485

Oral

Educação e diversidade: contribuições da psicologia

485 - ATENDER ÀS DIFERENÇAS: OS PRIMEIROS PASSOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DO CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE - UNIBAVE

OLIVEIRA, F. Z., DORREGÃO, V. V., DUARTE, R. H.

fernanda.oliveira@msn.com, van@unibave.net, rosani@unibave.net

Palavras-chave: Ensino Superior; educação especial; acessibilidade.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar o projeto de implantação do Núcleo de Apoio à Acessibilidade - NAC no Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, situado em Orleans, SC. As políticas de Educação Inclusiva têm como escopo central a inserção de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes regulares de ensino. Deste modo, o número de egressos do Ensino Básico com este perfil tem aumentado, sendo que as Instituições de Ensino Superior precisam se preparar de modo a garantir condições adequadas de permanência destes alunos (FERRARI; SEKKEL, 2007). Com atenção à esta realidade, o UNIBAVE iniciou a implantação de um Núcleo que busca dar atenção e criar estratégias no que se refere à educação especial e acessibilidade no Ensino Superior.

Metodologia

Dentre as ações do Núcleo, fez-se um mapeamento inicial dos acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Atualmente estão cadastrados quatro acadêmicos com deficiência auditiva, quatro acadêmicos com deficiência visual e seis com deficiência física. Após o mapeamento, os acadêmicos e pais/responsáveis foram encaminhados à responsável do NAC, pela Coordenação do 'Programa Acolher', o qual subsidia a atuação e intervenção dos núcleos ligados ao referido programa. Foi estabelecido contato com os acadêmicos, pais/responsáveis para melhor compreensão dos aspectos ligados à necessidade especial e motivações sobre a escolha do curso. Além disso, o contato objetiva reconhecer a necessidade de adequações pedagógicas, na estrutura física, além de outros aspectos. Foram chamados os acadêmicos que estão ingressando na primeira fase, e aos poucos, estão sendo chamados os acadêmicos veteranos, que já recebem algum tipo de apoio. Após o levantamento destas informações, as Coordenações de Curso foram comunicadas e na sequência, foram organizadas reuniões de formação com os docentes com o propósito de informar e discutir ações em sala de aula que facilitem o desempenho dos alunos. Dois intérpretes de LIBRAS foram contratados para auxiliar no atendimento dos alunos com deficiência auditiva. Um plano de desenvolvimento individualizado foi elaborado com o intuito de tecer um acompanhamento detalhado das dificuldades encontradas nas disciplinas e das estratégias de superação adotadas pelo acadêmico, docente e instituição. No que se refere à acessibilidade, a estrutura do campus vem sendo adequada de acordo com NBR 9050/2004 (ABNT) para melhor atender a comunidade acadêmica no quesito acessibilidade.

Resultados e Discussão

As ações de educação inclusiva no Ensino Superior devem estar atentas à promoção do

acesso e permanência dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais. Os acadêmicos quando ingressam na instituição vivenciam uma dupla expectativa, a primeira, típica de qualquer aluno que irá ingressar em uma nova dinâmica educacional e a outra que diz respeito às dúvidas sobre a instituição: ela estará preparada para oferecer os recursos necessários para que se possa acompanhar as atividades acadêmicas? A escolha do curso geralmente está associada a um interesse particular do acadêmico, que deseja continuar seus estudos na área que possui mais afinidade. Foi perceptível que a presença de um Núcleo que possa atender as especificidades de acadêmicos com deficiência, propiciou um status de maior segurança para eles; mesmo sendo um setor recente, já vem sendo bastante procurado pelos acadêmicos e pais/responsáveis. Os Coordenadores de Curso e docentes também têm procurado pelo NAC para esclarecer dúvidas, consultar encaminhamentos a serem tomados na adequação pedagógica, condutas em sala de aula e adequação do espaço físico. Percebeu-se que a comunidade acadêmica como um todo está acolhendo positivamente o Núcleo, já que houve um aumento significativo dessa demanda quanto ao acesso na Educação Superior e existem muitas dúvidas sobre como empenhar práticas adequadas de educação inclusiva. Atualmente as vias de acesso para cadastro no NAC são: matrícula, quando identificado algum tipo de necessidade especial, o acadêmico é encaminhando para entrevista; encaminhamento por professores e coordenação, quando percebida em sala de aula algum tipo de dificuldade e busca voluntária, quando o próprio acadêmico procura o Núcleo. Após a entrevista alguns encaminhamentos são organizados de modo a unificar os procedimentos a serem tomados de acordo com cada tipo de dificuldade/deficiência. Para os acadêmicos com surdez, o procedimento realizado consiste na disponibilização de intérprete de LIBRAS para acompanhamento de avaliações e trabalhos, como também, na maioria das aulas, além de atendimento especializado estruturado em LIBRAS, realizado em horário extraclasse, sem custo adicional para o acadêmico. Para os alunos com cegueira e baixa visão é disponibilizado um computador com sistema NVDA (NonVisual Desktop Access) – leitor de tela, para realização de provas, assim como, a colocação de pisos táteis, localização dos espaços por meio de placas em braile e organização do estacionamento específico para deficientes físicos, que estão sendo realizadas aos poucos no campus. A Biblioteca também oferece livros em braile, áudio-livros e o serviço de digitalização de materiais para serem utilizados no NVDA. A orientação para a ampliação de fontes de letras nos materiais a serem entregues aos alunos, como também nas mídias utilizadas em sala de aula, além da disponibilização de materiais pedagógicos são feitas aos docentes. O tempo ampliado para realização de avaliações também é oferecido aos alunos com surdez e cegueira/baixa visão. Junto a isso, o Núcleo tem buscado parceria com instituições locais que atendem pessoas com deficiência de modo a estreitar os laços com a comunidade, levantar principais demandas e participar do planejamento das políticas neste âmbito.

Conclusão

A recente integração de alunos com estas características nas classes regulares tensiona para que as instituições busquem alternativas para se adequar a esta realidade. A criação de um Núcleo de Apoio à Acessibilidade é uma ação importante para centralizar o planejamento e ações institucionais que reduzam as barreiras para acadêmicos com deficiência/Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades. O próximo passo consiste em criar materiais informativos com o intuito de trazer maior informação a comunidade acadêmica e redução do preconceito. A presença do Núcleo, apesar de recente, se mostra fundamental no apoio e atendimento, auxiliando na oferta de condições adequadas para promover, além do ingresso, a permanência dos alunos no Ensino Superior.

Referências Bibliográficas

ABNT NBR9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Associação Brasileiras de Normas Técnicas, Rio de Janeiro; ABNT, 2004.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. Psicol. cienc. prof., Brasília , v. 27, n. 4, p. 636-647, Dec. 2007. Available from < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400006&lng=en&nrm=iso >. access on 01 Mar. 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000400006.

507

Oral

Educação e diversidade: contribuições da psicologia

507 - COMPREENDENDO PAPÉIS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

BORGES, N. F. V., BORGES, O. C. S., NETA, M. S., ARAUJO, A. C., ANDRADE, P. R., ANDRADE, E. F. S.

nanaflausino@hotmail.com, otaviocesarte@gmail.com, mariananeta@gmail.com, aldiziapedagoga@gmail.com, creazioniace@gmail.com, gejohnknox@gmail.com

Palavras-chave: Inclusão; Diversidade na Educação; Desenvolvimento

Introdução

A psicopedagogia surge no Brasil, em meados do século XIX para auxiliar na identificação e tratamento das dificuldades de aprendizagem, e em muito contribui no AEE no Brasil desde então. O principal objetivo da pesquisa e conhecer as contribuições da psicopedagogia para a compreensão dos processos de aprendizagem no atendimento educacional especializado e inferir na percepção das professoras a compreensão dos papeis dos sujeitos agente no desenvolvimento da aprendizagem nas salas de recursos da rede pública de educação do Estado do Tocantins. Perpassa nesta investigação a aspiração em apreender das percepções das professoras da educação especial as experiências do processo de inclusão do aluno com deficiências no processo de ensino.

Metodologia

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa com base em Domingues (2006) pois para esses autores a pesquisa se diferencia pelo olhar e a atitude do pesquisador que procura desenvolver compreensões e não explicações. Assim, conforme Bodgan e Biklen (1998), tampouco se apoia numa teoria já construída para servir de base para comprovações, antes inicia de forma livre o processo de investigação.

Como metodologia de pesquisa delineia-se a realização do estudo que caso, conforme Andre (1984) que o define como uma família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o enfoque numa instância – que pode ser um evento, pessoa, grupo, instituição, dentre outros. Para aquisição e tratamento dos dados, serão realizadas pesquisa bibliográficas, documentais e de campo.

Como instrumento de coleta e tratamento dos dados envolve a realização e gravação de entrevistas semiestruturadas que seguirão as orientações de Alberti (2004), que indica a necessidade de que cada entrevista seja devidamente registrada nas fichas de entrevistas, todos os dados necessários serão anotados para favorecer os processos de consulta posteriores, e ainda seguir um roteiro pré-estabelecido, mas podem receber alguns ajustes durante a entrevista para se chegar ao objetivo da pesquisa. Os sujeitos dessa pesquisa são os professores regentes efetivos da rede pública que desenvolveram o fazer docente nas salas de recursos da rede pública estadual de Palmas, capital do Tocantins.

Resultados e Discussão

A inserção dos alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem na sala de aula não significa a garantia do processo de inclusão. Para Carvalho (2004) inserção não é sinônimo de inclusão, uma vez que para incluir o aluno com dificuldade ou transtorno de aprendizagem não é somente coloca-los na escola, mas proporcionar momentos de

aprendizagem de qualidade com condições adequadas para que o desenvolvimento aconteça. Promover uma educação inclusiva requer das escolas e professores do ensino regular precisam ser capacitados para atender às diferenças nas salas de aula. O AEE deve ser desenvolvido na escola a partir da disponibilidade de espaço, equipe pedagógica, equipamentos e recursos didático-pedagógicos adequados suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos. As atividades desenvolvidas na sala de recursos devem ser pertinentes aos interesses dos alunos, e contribuir para que seja possível o desenvolvimento da aprendizagem. A utilização de metodologias diversificadas são necessidades imperativas, e o uso de recursos variados para atender às necessidades específicas de aprendizado dos alunos com superdotação ou com dificuldade de aprendizagem é condição fundamental. As salas de recursos são espaços planejados para promover o desenvolvimento da aprendizagem de alunos com dificuldades necessidades educacionais especiais. Ao assumir as responsabilidade e funções das salas de aula comum, põe em risco o trabalho a ser realizado com foco no desenvolvimento do aprendizado dos alunos com dificuldades de aprendizagem e com transtornos de aprendizagem. Segundo as professores entrevistados, a uma compreensão equivocada do conceito de educação inclusiva por parte dos agentes da educação acaba acentuando as desigualdades, provendo justificativas para o fracasso dos alunos da inclusão com base nas dificuldades ou transtornos de aprendizagem dos alunos. O trabalho em equipe, os estudos em conjunto favorecem a melhor compreensão do processo de inclusão e direciona as ações rumo às necessidades da educação inclusiva. O planejamento da atividade docente com foco no desenvolvimento da aprendizagem do aluno faz a diferença no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. No trabalho em equipe nascem os incentivos para uma atividade docente criativa que ao ser desenvolvida culmina na aprendizagem dos alunos. O trabalho do psicopedagogo neste espaço educativo é fundamental, uma vez que sua função está na investigação e promoção das possibilidades de mudanças sobre os processos cognitivos, emocionais e pedagógicos que possam estar interferindo na não aprendizagem dos alunos. Para Sacristãn (2002) se na classe docente, os profissionais não são bons o suficiente, é preciso que sejam mais bem pagos, e mais considerados – valorizados – afinal, não se pode exigir que o profissional dê o que não tem. A atividade docente inclusiva exige uma mudança de conceitos da escola, dos professores e da comunidade, é muito mais que trazer os alunos com necessidades especiais para dentro das escolas para conviver com os outros. Segundo olhar da psicopedagogia nenhum aluno é normal, pois todos são diferentes, têm seus tempos, ritmos, modos de aprendizagem diferentes, e precisam especificidades para o desenvolvimento da aprendizagem.

Conclusão

Como o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito não acontece unicamente no âmbito do sujeito, a psicopedagogia se ocupa também em orientar família e escola para que juntos, os referenciais mais importantes no desenvolvimento da criança, possam desempenhar satisfatoriamente as suas atribuições no processo de desenvolvimento da aprendizagem a criança. Quando se trata do desenvolvimento da aprendizagem a partir do atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, esse requer ainda mais a participação dos agentes que integram o processo do desenvolvimento da aprendizagem, e família e escola precisam promover os momentos de aprendizagem de forma direcionada ao atendimento das necessidades especiais de cada aluno.

Referências Bibliográficas

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. Cad. Pesqui.[online]. 1984, n.49, pp. 51-54. ISSN 0100-1574. Acessível em: < http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf >. Acesso 03 Ago. 2015.

BOGDAN, R; BIKLEN,S. Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto, 1998.

BOSSA, Nádia. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

DOMINGUES, Maria Hermínia M. da S. A trajetória da pesquisa qualitativa. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

GADOTTI, Moacir. Indicadores de qualidade na educação escolar. Instituto Paulo Freire. Ano 1992. Disponível em: http:www.ameesp.org.br/!/colunistas/artigo.php?artigoid=23. Acesso 05 Jul. 2014.

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

LEAL, D. Compensação e Cegueira: um estudo historiográfico. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

SACRISTÃN, Jose Gimeno. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In. PIMENTA, Selma G. (Org.). Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. São Paulo. Cortez. 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Psicologia pedagógica. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WOLFFENBUTTEL, Patrícia. Psicopedagogia: teoria e prática em discussão. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.

559

Oral

Educação e diversidade: contribuições da psicologia

559 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: INFLUÊNCIAS PSICOAFETIVAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

ROCHA, V. A. S.

vanessa-amelia-silva@hotmail.com

Palavras-chave: Educação; Psicoafetivo; Ensino-Aprendizagem; Diversidade

Introdução

O presente trabalho objetiva destacar a relevância da afetividade na relação professor e aluno no processo ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, discutiremos a indissociabilidade entre as dimensões afetivas e cognitivas para o enfrentando das dificuldades de modo em geral, inclusive da diversidade. Buscando ressaltar o caráter humanista do ser humano, abordaremos teóricos como: Freire, Tonet, Vygostsky, Wallon, Suanno e outros. A presente discussão torna-se importante no cenário educacional, visto que, sentimentos e emoções integram o psiquismo humano, e consequentemente se fazem presente no cotidiano escolar. As reflexões aqui mencionadas são resultados das discussões realizadas pelo GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, e das observações oportunizadas através do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Metodologia

A partir da constatação de que a relação existente entre professor e aluno influencia no processo de ensino-aprendizagem, como ressalta Palomares (2010), se torna imprescindível os estudos da área da psicologia em cursos de licenciatura. Visto que, o ser humano sofre influências psicológicas e sociais durante seu processo de desenvolvimento. Nesse viés, o aluno poderá apresentar um desempenho melhor, com o estabelecimento de vínculos afetivos entre o professor e ele. Como afirma Rossine (2004) a pouca motivação para aprender pode ser resultado da falta de afetividade, que leva a rejeição aos livros. Na concepção de Wallon (2003) as dimensões motora, afetiva e cognitiva são indissociáveis. Dessa forma, o aluno deve ser considerado em sua totalidade e não como um ser fragmentado, pois quando o mesmo vai à escola não deixa em casa seus problemas, anseios, sentimentos e emoções, tudo o que sente ou pensa o acompanha no ambiente escolar. Assim, esse trabalho advém de um debruçar bibliográfico e das experiências em campo. Desde 2015 realizo pesquisas bibliográficas e discussões como integrante GEFOPI a cerca do assunto, e realizo observações como monitora e auxiliar de uma professora de Matemática da rede estadual de Goiás, em uma escola publica da cidade de Jussara – GO. Nessa perspectiva, buscou-se observar de que forma essa aproximação humanista influencia na educação e na emancipação do ser, possibilitando o desenvolvimento da resiliência e, reconhecimento e valorização da diversidade. As pesquisas e observações apresentaram características que favorecem o processo de ensino-aprendizagem, destacando-as em meio à diversidade existente.

Resultados e Discussão

Como acadêmica da Universidade Estadual de Goiás e bolsista do PIBID, realizo semanalmente monitoria e auxilio a uma professora de Matemática em um colégio da rede pública da cidade de Jussara - Goiás. Durante a realização das atividades,

caracterizando basicamente uma pesquisa-ação, busco ressaltar e estabelecer vínculos afetivos com os alunos e demais pessoas envolvidas na dinâmica escolar. Até o presente momento posso afirmar que obtive resultados significativos com relação ao desempenho dos alunos, como o desenvolvimento da capacidade de compreensão de cálculos matemáticos simples, como as quatro operações com alunos que antes não sabiam somar. Normalmente, busco auxiliar aqueles que apresentam maiores dificuldades, que demonstram "problemas de comportamento", ou aqueles que não se expressão de forma verbal por apresentarem muita timidez, observando quais fatores podem estar desencadeando aquele comportamento. Ensinar quem quer aprender ou denota facilidade é muito fácil. O difícil é, por exemplo, ensinar a decomposição de um número em fatores primos a um aluno que não sabe somar, quem dirá dividir. Ou aquele que se sente intimidado em relatar suas fragilidades e seus erros diante dos seus colegas temendo posteriores comentários. Na instituição em que atuo há alunos com deficiência intelectual e a falsa inserção se expressão diariamente. Eles estão dentro das salas, porem a maioria age como se eles não existissem. Ninguém olha, fala ou brinca. Como afirma Suanno (2013) podemos crescer com a diversidade. Nesse viés busco conscientizar os alunos sobre a importância da socialização de todos. Como Vygotsky (1992) afirma, somos seres histórico-culturais, como tal influenciamos e somos influenciados pelo meio no qual estamos inseridos. Dessa forma, precisamos destacar o quão valioso é o reconhecimento e a consciência enquanto cidadão, da diversidade, da cultura, da cidadania e dos direitos. O universo educacional aliado a diversidade, vem sendo foco de frequentes discussões. Muito se fala sobre as dificuldades encontradas no cenário educacional relacionado a diversidade, mas pouco se faz para mudar a realidade na qual se insere. Como Freire (1996) afirma no livro Pedagogia da Autonomia não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimento, é uma especificidade humana. E o professor como humano que desenvolve seu trabalho pedagógico com outros humanos, precisa se colocar no lugar dos seus alunos entendendo seus medos e onde se encontram as dificuldades, perante as diversidades. Assim, visar estabelecer o que Vygotsky (1996) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que são os níveis de desenvolvimento real e proximal, respectivamente, o que a criança consegue desenvolver sozinha e o que consegue desenvolver com a mediação de um adulto. Mediante esse cenário, poderá desenvolver o caráter resiliente do mesmo, que se sentir-rá mais confiante e encorajado a enfrentar novos traumas e alcançar novos saberes. Os aspectos citados acima possibilitam que os alunos se tornem mais humanos e esse fato beneficia toda comunidade, na qual, o respeito aos direitos e a diversidade tem foco principal.

Conclusão

Esse estudo (in) concluso, aponta para resultados positivos. Pela pesquisa teórica e nas observações da pesquisa ação, podemos inferir que assim como Wallon (2003) afirma o estabelecimento de vínculos positivos do aluno com o objeto de estudo, desfaz barreiras e gera autoestima, despertando no mesmo interesse e desejo de aprender. Esses fatores favorecem a emancipação humana, podendo fazer com que os alunos se tornem mais resilientes e capazes de lidar com a diversidade existente. Nessa perspectiva, vários fatores influenciam no processo de ensino-aprendizagem, sendo eles psicológicos, afetivos ou sociais e precisam ser considerados no universo educativo. Buscando a formação do sujeito bidimensional, conciliando aspectos cognitivos e afetivos que são indissociável. Destarte, as contribuições da psicologia no processo educacional e a diversidade, é imprescindível.

Referências Bibliográficas

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed.São Paulo: Saraiva, 2002.

FREIRE, Paulo, Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. Henri Wallon. Recife: Fundação Joaquim Nabuco,Editora Massangana, 2010.

PALOMARES, Eliana Regina. Relação entre professor e aluno, a busca do elemento humano. In: SIMKA, Sérgio; MENEGHETTI, Ítalo (Orgs.). A relação entre Professor e Aluno. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

SUANNO, João Henrique. Adversidade, Resiliência e Criatividade: uma articulação oportuna?. SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; DITTRICH, Maria Glória; MAURA, Maria Antònia Pujol (Orgs.). Resiliência, Criatividade e Inovação: potencialidades transdisciplinares na educação. Goiânia: UEG/Ed. América, 2013.

TAILLE, Yves De La; OLIVEIRA, Marta Kohl De; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão. 21 ed. São Paulo: Summus, 1992.

TONET, I. EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EMANCIPAÇÃO HUMANA. Ijuí: UNIJUI, 2005.

Fonte Financiadora

Universidade Estadual de Goiás com bolsa PIBID e apoio financeiro a eventos pelo Edital Pró-Eventos.

616

Oral

Educação e diversidade: contribuições da psicologia

616 - A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO TRABALHO: O CASO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESPECIAL DE CRICIÚMA

SOUZA, S. C. B., GONÇALVES, N. M.

simonecbs1@hotmail.com, ngo@unesc.net

Palavras-chave: Ensino Especial; Criciúma; Deficiência Intelectual

Introdução

Dados do IBGE (2012) mostram que em torno de 24% dos brasileiros possuem algum tipo de deficiência. Na cidade de Criciúma são cerca de 21,4% da população com pelo menos uma das deficiências investigadas pelo IBGE. Dentre todas as deficiências, a deficiência mental/intelectual é a que possui maior participação nesse total. A preocupação em identificar essa população, saber das suas condições socioeconômicas e necessidades, mostram os avanços dos estudos desenvolvidos nos últimos vinte anos, com a finalidade de propor políticas públicas adequadas para as pessoas com deficiência, como por exemplo aquelas para a educação e a preparação para o trabalho (GONÇALVES; MELLER; PATRICIO, 2013). Portanto, o objetivo desse estudo foi investigar a construção pedagógica para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no trabalho.

Metodologia

A pesquisa quanto aos fins de investigação se propôs a um fim exploratório e descritiva para a caracterização dos fenômenos envolvendo a deficiência intelectual e a inclusão dessas pessoas no trabalho, considerando a construção pedagógica no ambiente instituição de ensino. A pesquisa quanto aos meios de investigação caracteriza-se como bibliográfica e estudo de caso, coletando dados documentais, e realizando entrevistas em profundidade com os professores e orientadores pedagógicos, observações em campo em uma instituição de ensino especial de Criciúma, SC. O trabalho de campo foi realizado no ano de 2016. Para realizá-la foi necessário buscar subsídios em artigos científicos e outras bibliografias sobre o tema, como livros, leis e websites oficiais. O instrumento de pesquisa de campo foram entrevistas realizadas junto ao representante do Setor de orientação pedagógica e os professores da instituição. Durante a realização das entrevistas foi possível observar o ambiente da escola e analisar os encaminhamentos dos alunos ao trabalho através de documentos e entrevistas, com vistas a identificar a efetividade do trabalho realizado pela escola e a adequação dos alunos ao trabalho. Conforme os dados apresentados, no ano de 2015 foram matriculados 75 educandos na instituição. Deste número, 15 foram para o trabalho nos diversos ramos empresariais como: supermercados, hotéis, confecções, farmácia, lojas de departamento, metalúrgica e cerâmica.

Resultados e Discussão

No passado as pessoas com deficiência viviam segregadas, muitos não frequentavam escolas ou se ingressavam no trabalho. Na abordagem clínica, tradicional, o laudo médico era considerado o determinante na capacidades do indivíduo para desenvolver a aprendizagem (BRASIL-MEC, 1994; AMARAL, 1998). Esta proposta não investigava as potencialidades dos indivíduos, mas focava nas suas “incapacidades.” Desde os anos de 1990 essa realidade começou a mudar e o espaço escolar foi um dos principais locais a

romper esse paradigma (BRASIL-MEC, 1994). A proposta é a inclusão (BATISTA, 2004). Para se alcançar esse objetivo, foi necessário o aprofundamento das reflexões acerca da realidade das pessoas com deficiência incluindo os ditos “normais”, os com deficiência e suas famílias. Um dos resultados positivos dessa discussão foi a aprovação, ainda na década de 1990, da chamada Lei de cotas, a Lei 8.213/91, que reserva vagas de trabalho para pessoas com deficiência nas empresas (BRASIL, 2016).

Amparada por essa Lei a instituição estudada oportuniza a formação de jovens e adultos na faixa etária de 14 a 30 anos, com deficiência intelectual leve, moderada e múltipla. Através de conteúdos acadêmicos, oficinas laborativas e orientação profissional, busca capacitá-los para sua inclusão no trabalho e seu pleno exercício da cidadania (BOUCINHAS FILHO, 2005). Ensinar uma pessoa com deficiência exige do professor perceber as suas habilidades e competências, favorecendo seu bem estar emocional, contribuindo para elevar sua autoestima (BRASIL-MEC, 1994).

Conforme observado na pesquisa, na instituição as atividades propostas em sala de aula são planejadas de forma a levar em conta o que o educando já sabe e consegue fazer, aumentando gradativamente o grau de dificuldade, sem excessos ou pressão. Para isso, foi observado que os professores procuram respeitar as condições e limites de cada indivíduo; diversificam as atividades (acadêmicas, artesanatos, dinâmicas, filmes, músicas, jogos pedagógicos, etc); usam o reaproveitamento de materiais para gerar valores de respeito ao meio ambiente. Como existem muitos casos de dificuldade de linguagem verbal e às vezes desordem entre pensamento e fala, é necessário ensinar a arte de se comunicar aos educandos, para isso são usados debates, rodas de conversas, "caixa surpresa"; aulas extra-classe de oficinas de artes, teatro, informática, hip-hop; noções básicas para o trabalho (Sipat, noções trabalhistas). Na instituição as famílias são apoiadas e atendidas por psicólogos e assistente social nas reuniões de grupos terapêuticos.

Os educandos são oriundos das escolas regulares ou da comunidade em geral. Suas histórias de vida e condições socioeconômicas são bem diferenciadas, porém um traço é comum: a baixa autoestima, poucos "amigos" no ensino regular, dificuldade de se expressar, infantilizados, não pensam em namorar, sem autonomia e no geral dependentes total da família. Em poucos meses frequentando a escola são orientados e incentivados para usarem o transporte público sozinhos, fazem amigos e geram segurança para começarem a expor suas ideias, aprendem a argumentar, se apaixonam, despertam o interesse em se arrumar. "Tem vários casos que a família chegaram a ir até á escola para ver o porquê das mudanças dos filhos", como relatou a professora.

Conclusão

Os estudos bibliográficos e de campo confirmam que a inclusão social das pessoas com deficiência ainda é um desafio para a sociedade em geral e, principalmente, para as próprias pessoas e suas famílias. A instituição em 2015 encaminhou 15 educandos ao trabalho. Todos permanecem empregados. Conforme depoimentos das empresas, os educandos que lá trabalham são verdadeiros, justos, competentes no que fazem; são referência para os demais funcionários. Contudo, a garantia de inserção dessas pessoas no trabalho depende além da formação, que aqueles que oferecem o trabalho, forneça as condições para que os mesmos desempenhem as suas funções com eficiência (BAHIA, 2006). A instituição oferece apoio às empresas, visitando e colocando à disposição sua equipe técnica para orientar os demais funcionários sobre a integração dessas pessoas.

Referências Bibliográficas

AMARAL, L. A. Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules. São Paulo: Robe Editorial,1998.

BAHIA, M. S. Responsabilidade social e diversidade nas organizações:contratando pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

BATISTA, C. A. M. Inclusão: construção na diversidade. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2004.

BOUCINHAS FILHO, J. C. Ações afirmativas e inserção de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho. 2005. Disponível em: www.revistas.usp.br/rfdusp/article/download/67681/70289. Acesso em: 8 mar.

2016.

BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Tendências e Desafios da Educação Especial. Organizadora Eunice M. L. Soriano de Alencar. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. Lei n. 8.213 de 24 de julho de 1991. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 2 mar. 2016.

GONÇALVES, N. M.; MELLER, M. H. S.; PATRICIO, A. J. G. Acessibilidade e inclusão social: a educação em questão. In: Congresso Latinoamericano de Transporte Público (CLATPU). Anais... Guayaquil, Equador, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Brasília. 2012. Disponível em:ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 13 Janeiro 2016.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

17

Oral

Educação e formação de professores

17 - FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: CULTURA CAMPESINA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA PEDAGOGIA DA TERRA

MAGALHÃES, S. M. O., SOUZA, R. C. C. R.

solufg@hotmail.com, ruthcatarina@gmail.com

Palavras-chave: Formação de Professores; Relação Cultura-Educação; Cultura Campesina

Introdução

O artigo destaca o contexto de formação docente como campo de crescente interesse pela relação cultura-educação, por sua influência nas esferas da vida cotidiana, política, acadêmica, e por ajudar a compreender o poder instituidor de que são dotados os discursos circulantes no social. Trata-se de relato de experiência que mostra a importância das trocas estabelecidas nas aulas para a formação acadêmica dos futuros docentes. Toma-se a sala de aula universitária como lugar de sentidos e significados que atravessam tudo àquilo que é social, como espaço que sustenta diferentes projetos sociais que vão desde transformação dos sujeitos por meio da educação à mudança de mundo pelos sujeitos educados. Ressalta-se a importância da relação cultura-educação na passagem dos sujeitos à condição de sujeitos sociais autônomos e críticos.

Metodologia

A educação contextualizada permite uma prática pedagógica atenta às relevâncias das inter-relações e interdependências que dão suporte as atividades dos sujeitos. Uma formação que valoriza o como os sujeitos se constroem e constroem seu conhecimento a partir de seu contexto, busca valorizar e compreender as conjunturas mais amplas que envolvem os sujeitos. Conforme Chauí (2006), resgatar a cidadania cultural dos sujeitos é garantir os direitos culturais a todos os cidadãos é estimular a geração de uma nova consciência política, envolve a apropriação da cultura como direito à fruição, à experimentação, à informação, à memória e à participação. Assim entendendo, no movimento de respeito às diferenças culturais, relata-se uma experiência formativa sob o foco da valorização da cidadania cultural dos alunos do curso de Pedagogia da Terra , Turma Salete Strozake, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). A experiência envolveu 59 alunos, disciplina Sociedade, Cultura e Infância, cujo foco central foi estimular a participação e a coexistência de práticas que valorizem as diferenças culturais, coordenadas por mulheres, no desenvolvimento das místicas campesinas. Acompanhou-se durante um semestre essa prática, participando e registrando as ações, para posterior análise, interpretação e compreensão, tomando-as como personificação da cultura, como campo de ação social transformadora.

Resultados e Discussão

A escolha do grupo teve como base sua singularidade e as diferentes práticas culturais manifestadas pelos alunos que eram advindos de várias regiões do país, todos representantes da educação do campo. Identificou-se a presença dos vários saberes sucedidos do mundo concreto e real dos alunos, que precisavam ser somados e impulsionados na relação cultura-educação na docência universitária. Entendeu-se que o a docência como práxis é promotora de educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2007). Principalmente, quando for possível assumir os referenciais culturais dos alunos,

ressaltar a complexidade dos sujeitos, possibilitar a relação entre a cultura e a educação, cognição e a afetividade, emoções e processos simbólicos, num movimento que ajuda o aluno a compreender o que e quem o orientou e orientará suas escolhas, recordando, revendo, descrevendo e reestruturando o que crê e a forma como o faz/fará na sua futura prática educativa. A interlocução da relação cultura-educação deu-se por meio da inclusão da cultura campesina com foco nas místicas. Suas realizações marcaram o contexto da universidade, por serem, particularmente, diferentes das atividades acadêmicas, e por revelarem um momento profundamente cultural do grupo, o que marcou a memória de muitos estudantes e professores. As místicas eram realizadas todos os dias antes do início das aulas por 30 min, de segunda a sábado, no saguão principal da universidade. Traduziam roteiros simbólicos da cultura campesina, e como tal despertaram muitas disputas de poder na instituição: umas contra as místicas, outras a favor das mesmas. A experiência mostrou que enfrentar essas disputas representava para os alunos a busca da liberdade e emancipação e, em muitos momentos, não dispensou uma subversiva ação social de teor político no domínio da cultura (BRANDÃO, 2014), no contexto da universidade. O sentido e os significados que as místicas têm para os movimentos sociais do campo e as pastorais da terra foram assim traduzidos pelos alunos:

“Esperança e motivação para seguir em frente (...)” (estudante 1); “Mística não é teatro, ela é atitude, força, sentimento (...) é força crítica precisa, é a representação do mistério e o porquê da luta e das coisas extraordinárias que nos motivam a viver e lutar” (estudante 32). “A mística no nosso entendimento é toda essa espiritualidade que aproxima a nossa utopia, o nosso sonho para nossa realidade é representação de um projeto político” (estudante 13). Conforme relatos dos estudantes, “a mística fala do que o povo não explica, só sente”. “É mistério que cada um pode sentir de modo diferente” (estudante 31) (SOBRINHA, 2012, p.68).

Foram várias as dificuldades enfrentadas para realização das místicas na universidade. Ao final, o processo evidenciou uma lógica de embrutecimento por parte da instituição e alguns de seus membros, quando se deveriam considerar todas as diferenças culturais, ao longo do processo formativo. Negar, proibir a expressão dessas diferenças seria o mesmo que negar a capacidade de resolução, criação, dos próprios sujeitos.

Conclusão

Conforme Rancière (2007), a formação que busca a emancipação intelectual dos sujeitos precisa romper com uma ordem explicadora do mundo e das coisas, ao mesmo tempo em que exige considerar a vontade de aprender dos sujeitos em parceria com trabalho educativo emancipador de consciências (FREIRE, 1997). A experiência mostrou que a formação ainda procura impor e controlar o conjunto de práticas significantes dos grupos. A partir de uma base teórico-crítica se faz necessário qualificar a cultura campesina, entender os roteiros simbólicos construídos pelo grupo, no sentido da libertação sociocultural. Isso representa a luta contra o modelo hegemônico imposto na formação de professores, além da busca pela efetivação da sociologia das ausências e da sociologia das emergências (SOUZA SANTOS, 2002).

Referências Bibliográficas

CHAUÍ, M. Cidadania cultural: o direito à cultura. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. In: O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI. Tradução: Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boi Tempo, 2007.

RANCIÈRE, J. Uma aventura intelectual. In: RANCIÈRE, J. O mestre ignorante: cinco

lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RANDÃO, C. R. Paulo Freire: a educação, a cultura e a universidade. Memória de uma história de cinquenta anos atrás. Revista EJA EM DEBATE, Florianópolis, ano 3, n. 4. jul. 2014.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, 237-280, 2002.

SOBRINHA, D. E. N. Vida, formação e educação: o curso de Pedagogia da Terra. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UFG. Goiânia. 2012.

Fonte Financiadora

Trabalho associado à pesquisa financiada pelo CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pela FAPEG - Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás.

20

Oral

Educação e formação de professores

20 - FORMAÇÃO CONTINUADA EM TRABALHO: OS GESTORES COMO FORMADORES

CLASEN, J. H. L., MELLER, M. H. S.

julia.clasen@ifsc.edu.br, mhsmeller@gmail.com

Palavras-chave: Formação de Professores; Prática Docente; Conhecimentos Pedagógicos

Introdução

Esse texto decorre da problemática sobre as limitações de docentes, cuja formação técnica, necessita de um aporte pedagógico. Aborda, o papel dos coordenadores de curso na formação desses profissionais, assim, o professor, além dos conhecimentos técnicos precisa utilizar os conhecimentos pedagógicos para poder ancorar sua prática docente. Em pesquisas anteriores é possível observar que o Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, Campus Criciúma apresenta uma realidade em que o docente sente dificuldades em proporcionar uma metodologia adequada aos estudantes atuais. Objetiva verificar a distância entre a prática e a proposta pedagógica. Com os objetivos específicos: relatar as atividades de formação desenvolvidas com os gestores e refletir sobre o projeto de formação com os docentes, cujos mediadores são os gestores e coordenadores de cursos.

Metodologia

A metodologia que conduz esta pesquisa, para concretizar seus objetivos, em sua classificação é acadêmica, sendo sua natureza, uma pesquisa aplicada, objetivando familiarizar-se com o problema. De cunho exploratória e descritiva, pela observação sistemática de gestores e docentes em seus espaços de aprendizagem, conselhos de classe e reuniões. Sua abordagem é predominantemente qualitativa.

A base para a busca de respostas momentâneas para nossas interrogantes foi fundamentada em Antonio Nóvoa (1992), Maurici Tardif (2005), Heloisa Luck (2011), Menga Lüdke (2013) e Legislação Nacional (1996).

Os procedimentos técnicos empregados são documentação direta. As fontes de informações foram: de campo, pelo local dos dados coletados, aplicamos questionários semiestruturados e entrevistas aos envolvidos. A pesquisa-ação pelo agir no problema com uma proposta efetiva. A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas e questionários aplicados aos dezessete gestores, juntamente com as observações feitas trazem elementos significativos para aprofundar a pesquisa e aprimorar o projeto de formação docente.

Com os primeiros resultados obtidos por meio da pesquisa-ação tomamos conhecimento da solicitação de um curso de gestores para que os mesmos pudessem ser mediadores na formação dos demais docentes da Instituição. A avaliação das atribuições da equipe pedagógica observada do PPC, ratifica o papel desses profissionais no que se refere a formação continuada e identificando os referenciais teóricos norteadores da prática pedagógica Institucional.

A elaboração de um programa de formação pedagógica para os coordenadores de curso e demais gestores foi projetada. Pretendemos elaborar um documento orientador do trabalho docente, a partir da formação.

Resultados e Discussão

Na atualidade, pesquisadores sobre formação docente, bem como legislação em âmbito nacional, dispositivos legais dos órgãos pertinentes, tratam deste mote como obrigatório e necessário à educação escolar. Assim, convém salientar que o docente necessita de um aporte teórico. Para tanto, a equipe que coordena o processo de formação continuada de uma instituição deve possuir metodologias para desenvolver um projeto de formação focada neste profissional.

A construção deste artigo inicia pela percepção da pesquisadora, em seu local de trabalho – IFSC, campus Criciúma, onde a maioria dos docentes ministram suas aulas de forma técnica, não abordando uma proposta reflexiva de sua prática.

O IFSC, possui 05 cursos técnicos, com seus respectivos coordenadores. Contudo, esses não se percebem como agentes pedagógicos, no sentido de gestão, evidenciado por meio da pesquisa. Ao questionar os coordenadores sobre as problemáticas pedagógicas, em pesquisas exploratórios, esses não conseguem articular uma problematização fundamentada teoricamente e perceber que é necessária uma formação para ambos, docentes e coordenadores. Assim, o projeto de formação, para gestores e/ou docentes deve ser elaborado partindo de um diagnóstico, das necessidades reais dos envolvidos, comprometendo-se com a formação de cada membro deste grupo.

Portanto, após aplicação de questionários aos docentes e entrevista com os gestores, tabulando e analisando dados, avaliando as atribuições da equipe pedagógica, fazendo levantamento bibliográfico, observando no PPC o que se refere à formação continuada e referenciais teóricos, foi possível continuar a ação. Elaboramos um projeto de formação pedagógica para os coordenadores de curso e demais gestores. Com a formação pedagógica dos gestores (20 horas), conduzidos por uma profissional externa à Instituição, pretendíamos um trabalho de formação docente, sendo os gestores, coordenadores de curso, os multiplicadores.

No primeiro encontro, socializamos com o grupo o retorno dos dados, obtidos pelas pesquisas. Iniciamos o encontro com um diagnóstico, onde responderam questões sobre sua forma de planejamento. Discutimos as respostas, os desafios e as possibilidades. Oportunizamos que cada gestor-estudante se manifestasse, utilizando a metodologia da problematização, em uma aula dialogada. Iniciamos o estudo sobre os fatores que interferem na formação de um sistema educativo e as formas de gestão.

No segundo encontro, o foco foi Liderança em Gestão Escolar - Heloísa Luck (2011). No terceiro encontro o tema Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico e teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. No último encontro estudamos os seguintes itens: Formação do Professor: reflexões, desafios, perspectiva e a dimensão relacional no processo de formação docente.

Um fator gratificante foi a solicitação do próprio grupo em elaborar um projeto de formação para os docentes, assim, iniciado naquela aula com perspectiva de continuarmos em encontros posteriores. O objetivo de perceber a necessidade do trabalho escolar com visão de um fazer coletivo foi materializado. As discussões pelo grupo de gestores e coordenação pedagógica, de documentos oficiais que direcionam o ensino técnico e o planejamento curricular fundamentou o trabalho desenvolvido com a equipe de multiplicadores.

Conclusão

Após estudos afirmamos, neste momento, que há uma distância entre a prática e a proposta pedagógica, sendo somente agora percebida pelos gestores e docentes. Esta percepção resulta dos encontros de discussão e reflexão decorrente das atividades de

formação desenvolvidas com os gestores.

Assim, ficou claro que é, também, de responsabilidade do coordenador, promover palestras, seminários e oficinas para que os docentes possam construir dinâmicas e conhecimentos práticos para desenvolver as aulas. A formação continuada dos professores é útil para o enfrentamento de desafios não previstos no cotidiano escolar. Parte da pesquisa concluída incita a afirmar que a partir dos estudos do grupo multiplicador, vislumbramos a formação dos professores, cujo estudo poderá resultar num documento orientador do trabalho docente.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9394/96. Brasília: 1996.

CRISTOV, Luiza H. da S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In.: GUIMARÃES, Ana A. O Coordenador pedagógico e a educação. São Paulo: Loyola, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. . Pesquisa em educação: abordagens qualitativas, Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUCK, Heloisa. Gestão da cultura e do clima organizacional da escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: Nóvoa, Antônio. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes 2005.

Fonte Financiadora

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC.

21

Painel

Educação e formação de professores

21 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTORES - UMA PROPOSTA DE TRABALHO EM MUNDO NOVO/MS

ALVES, J. B.

junias31@hotmail.com

Palavras-chave: Professor, Gestor, Formação em Serviço

Introdução

O presente artigo descreve sobre um grupo de estudos, com uma proposta de formação em serviço idealizado por um psicólogo em parceria com o Numap (Núcleo Municipal de Apoio Pedagógico) para gestores da educação: coordenadores de Centros de Educação Infantil e Ensino Fundamental (professores), diretores e Orientadores Educacionais da rede municipal de Mundo Novo, em Mato Grosso do Sul. Com objetivo de discutir problemas oriundos dos diversos setores da educação, bem como provocar uma discussão pedagógica que pudessem incentivar os participantes a propor sugestões que motivassem o grupo que pertenciam. A secretária de educação do município acatou a ideia e contribuiu para que todos pudessem participar.

Os encontros aconteceram quinzenalmente, de setembro a dezembro de 2015, totalizando 8 encontros.

Metodologia

No primeiro encontro foi discutido sobre a estrutura e objetivo do grupo de estudo e como seriam os demais encontros. Os encontros iniciavam com uma dinâmica trazida por uma dupla e uma mensagem para reflexão. A dupla era responsável pelo lanche do grupo. No segundo encontro o tema foi: Quem me inspirou para que eu me tornasse um profissional da educação? As discussões foram concluídas com construção de cartazes que representasse essa pessoa. Para o encontro posterior foi proposto que fosse realizada uma entrevista com professores que foram citados nas discussões, pois muitos ainda vivem na comunidade. No encontro posterior, foram apresentadas, as entrevistas e as fotos, momento este de muita emoção, onde percebeu-se um resgate do papel de cada participante no processo educacional e a valorização dos mesmos. Para os próximos encontros foi proposto que cada um trouxesse uma situação problema por eles vivenciados no local de trabalho, para que em duplas, pudessem criar meios de amenizar ou de solucionar a problemática proposta. Nos três últimos encontros foram trabalhadas as propostas apresentadas e o que cada um havia conseguido executar no decorrer do período em seus locais de trabalho. No último encontro cada um pode relatar o que conseguiu executar e como foi o trabalhar com o apoio do grupo, Para o encerramento todos tiveram um momento de reflexão sobre sua importância no grupo. Foi realizado um coquetel, para marcar a finalização da etapa de 2015.

Resultados e Discussão

A formação continuada é tida como necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas por ser a escola um espaço (lócus) privilegiado de formação e de socialização entre os professores, onde se atualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes e se realizam trocas de experiências entre pares (Bernardo, 2006. p. 2).

Nesta perspectiva muito se discute a formação dos diversos profissionais que atuam na educação. A ideia do grupo surgiu após algumas conversas com um psicólogo que é funcionário do Banco do Brasil, acerca dos relacionamentos interpessoais, indisciplina dos alunos, trabalho colaborativo. Situações que afligem todos os gestores educacionais.

No primeiro encontro percebeu-se a angústia do grupo quanto aosobjetivo dos encontros, no entanto, o mesmo seria definido em grupo, todas as tarefas seriam divididas e todos teriam participação ativa e não meros expectadores.

No decorrer encontros, os participante se sentiam cada vez mais pertencente ao grupo, todos tinham uma tarefa a cumprir, pois não havia lideres ou chefes, todos compartilhavam o que pesquisavam, seja um artigo, uma reflexão ou dinâmica.

Em todas as propostas de atividades ficou evidenciado que os participantes estavam inteirados com o grupo, foi criado um grupo de whats App para que pudessem se comunicar, trocando informações sobre as atividades e o que cada participante deveria fazer no próximo encontro.

A atividade de entrevista com o professor que inspirou a cada participante a entrar para a área educação trouxe reflexões enriquecedoras sobre a importância de cada profissional no seu local de trabalho e como cada um se sentia em relação ao outro, a valorização da função de cada um no grupo e fora dele.

O envolvimento nas atividades é um reflexo que o grupo cresceu ao longo dos encontros, pois todos traziam as atividades propostas e dividiam com o grupo suas preocupações, angustias e crescimento profissional e pessoal.

Um dos maiores indícios de que os encontros do grupo estavam sendo construtivos, foi sobre a troca de informações das dificuldades apresentadas por cada um no seu ambiente de trabalho, e a execução das sugestões propostas, isso deixa claro, que o trabalho em grupo é capaz de tornar o trabalho mais consistente e eficaz, pois se divide não apenas problemas, mas também responsabilidades sobre a situação.

Para este ano de 2016, o primeiro encontro está marcado para Março, com a mesma dinâmica, porém partiremos para a parte teórica e prática, com oficinas de construção de materiais, discussões de artigos sobre cada dificuldade apresentada no decorrer dos encontros.

Espera-se que este modelo de formação entre para o calendário da rede municipal de educação.

Reafirmando a frase da educadora Madalena Freire (1991): “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Por acreditar nisso, entendemos que a formação em serviço é uma das maneiras mais eficiente de se formar um profissional da educação.

Conclusão

Com este modelo de formação em serviço, foi possível perceber que os participantes sentem-se a vontade para expor suas idéias, propor mudanças e descobrir novas maneiras de atuar no seu campo de trabalho, pois conseguem entender que não estão abandonados. Muita das angustias apresentadas no primeiro encontro, se dissiparam logo em seguida. Há interação apresentada deu-se a questão dos objetivos, tais como: melhorar a dinâmica do trabalho, motivar os participantes, e a valorização de cada profissional.

Diante deste contexto, a formação em serviço constitui-se em uma tentativa de resgatar a figura do profissional, que está carente de respeito, devido a sua profissão, tão

desgastada atualmente. Diante deste contexto acredita-se que uma formação em serviço seja uma das melhores maneiras de preparar os profissionais da educação.

Referências Bibliográficas

BERNADO, Elisangela da Silva. UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS ORGANIZADAS NO REGIME DE ENSINO EM CICLO(S). PUC-Rio GT: Formação de Professores/ n. 08. 2006. Disponivel em: http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t083.pdf, acesso em 20/012016

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: Trabalho, Comentário, Reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MELLO, Guiomar Namo de. Cidadania e competividade – desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores, in Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro. 1991.

Fonte Financiadora

Secretaria Municipal de Educação de Mundo Novo/MS

26

Oral

Educação e formação de professores

26 - UM CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LIMA, R. F.

reinaldo.lima@acad.pucrs.br

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; Concepção de Professores

Introdução

A justificativas deste artigo esbarra na atual necessidade de aprofundamento das discussões sobre a formação docente voltada para contextos em que existe grande diversidade cultural (ARROYO, 2008), como no caso da educação de jovens e adultos. Assim, o objetivo foi compreender a percepção de professores que ensinam matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre a construção do currículo e os desafios do trabalho docente na EJA. Portanto, este trabalho é fruto de reflexões desenvolvidas pelo autor ao longo de sua experiência como professor da EJA, professor de cursos de formação de professores e pesquisador no campo da EJA.

Metodologia

Devido aos objetivos de estudo, optou-se por um a abordagem qualitativa de pesquisa (CERVO; BERVIAN, 2002) de carácter exploratório , por ser essa uma abordagem possível para uma investigação sobre concepções. Os procedimentos utilizados foram: observação participante e entrevista, realizada com quatro professores que lecionavam no Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Santana do Araguaia, que participavam da Semana Pedagógica organizada e oferecida pela SEMED. Os professores sujeitos desta pesquisa apresentaram formação acadêmica diferenciada. Os participantes das entrevistas foram identificados atribuindo-se a sigla A, B, C e D aos professores. Isso contribuiu para, caso fosse necessário, acessar as entrevistas novamente sem identificar os sujeitos e resguardar o direito de imagem. A construção do roteiro das entrevistas (Alves-Mazzotti, 1998) deste estudo teve tópicos que foram seguidos de forma flexível, afim, de alcançar os objetivos, a medida que foram sentidas as necessidades, foram sendo modificadas para uma melhor compreensão da fala dos sujeitos. As entrevistas foram analisadas tendo como referência a técnica de Análise Textual Discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2006, 2011). Uma técnica que pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização e a categorização (MORAES, 2003).

Resultados e Discussão

No decorrer da observação participante durante construção do currículo que seria utilizada pelos professores no ano letivo de 2016, ficou evidente que a lotação desses professores não levou nenhum critério para que os pudessem trabalhar nesta modalidade de ensino. No que se refere às licenciaturas, verifica-se a quase total ausência de espaços de discussão dos processos de ensino e aprendizagem na EJA nos cursos de formação de professores de Matemática, e outras disciplinas. Assim, ambos não tinham formação ou não fizeram curso de formação para atuar nessas turmas. Além disso, 100 % dos professores participantes tem graduação em Matemática, mas complementam sua

carga horária com outras disciplinas, como: Ciências “Eu mesmo só tenho 100 horas de Matemática, o restante com disciplinas de Ciências, e vou me virando como posso (Professora B). Como não há uma formação específica, os professores para atenderem as necessidades de seus alunos, devido a falta de um arcabouço teórico-metodológico “traduzem sua formação e a adaptam à profissão” (TARDIF, 2002, p. 53). Nas falas dos professores observou-se que o currículo da EJA é muito extenso, cabendo aos professores seguir um livro que é escolhido pela SEMED, em que o conteúdo para serem ministrado durante o ano letivo se torna inviável devido as dificuldades: muitos anos ausente da escola, motivação, dificuldade de aprendizagem, falta, desistências, etc. Segundo os professores uns dos grandes desafios encontrados na sala de aula: diferenças marcantes de idade, que podem incluir jovens de 15 anos a idosos de 65 anos, e metodologias capazes de envolver o aluno plenamente nas atividades de ensino, ou seja, a busca por construção de estratégias pedagógicas que lidem com as aprendizagens de fora da escola e da escola (DOMITE, 2004). Ficou evidenciado que os professores tem autonomia selecionar conteúdos de ensino que estejam mais adequados aos seus alunos “dependendo do que eu acredito que seja importante para a vida do meu aluno, eu ensino, procuro selecionar os conteúdos que possam ter aplicabilidade na vida cotidiana” (Professor C). Portanto, os professores que atuam nesta modalidade de ensinam precisam e necessitam de formação continuada para trabalhar na EJA, como fica registrado na fala do Professor A “nós somos os que mais precisa de formação, ou até mesmo de oficina para trabalhar com nossos alunos, sinto por de mais isso na minha formação”. Isso nos leva a refletir sobre a real necessidade de se oferecer formação continuada afim de possibilitar as reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem dos adultos, permitindo aos profissionais autonomia na construção do currículo e, consequentemente, o estímulo à autonomia intelectual de seus alunos.

Conclusão

Nos diferentes momentos em que participamos da semana pedagógica, no que tange, os professos da construção do currículo e os desafios do trabalho docente na EJA, percebemos o vigor das discussões que esses profissionais precisam e devem ser ouvidos, com intuito de fomentar espaços e tempos de formação, em que possam de forma colaborativa reunir com seus pares para estudar, trocar experiências, questionar o proposto, discutir com os especialistas/formadores, reinventar a formação com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, defendemos a importância da formação continuada, sobretudo de médio a longo prazo, abrindo o espaço para os professores fazerem afluir, discutir, dialogar, analisar seus dilemas pedagógicos que circulam os seus afazeres pedagógicos.

Referências Bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a08v5715.pdf >. Acesso em: fev. 2016.

ARROYO, M. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ- PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Org.). Quando a diversidade interroga a formação docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Metodologia Científica. 5a ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DOMITE, M. C. S. Da compreensão sobre formação de professores e professoras numa perspectiva etnomatemática. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. (Org.). Etnomatemática: currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC,

2004. p. 419-431.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Revista Ciência e Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. Ciência & Educação, v.12, n.1, p.117-128, 2006.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

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

33

Oral

Educação e formação de professores

33 - A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL ATRAVÉS DO PIBID

ROCHA, K. S.

klebersrocha@msn.com

Palavras-chave: PIBID; Identidade; Formação

Introdução

Este estudo tem como temática formação de professor e se insere na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e, especificamente, no Projeto Instituição de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Educação Física. A pesquisa é relevante pela necessidade de ampliar as discussões sobre a formação profissional num cenário que exige das Universidades a implementação de processos formativos que atendam a uma realidade escolar em constante mutação. A pesquisa tem o objetivo geral de compreender e analisar como a identidade profissional docente é construída nos graduandos do curso de educação física, participantes do PIBID/UESB. Os objetivos específicos são: i) Analisar as percepções dos graduandos, quanto à profissão do professor; ii) Compreender o modo como os graduandos que participam do PIBID constroem as identidades profissionais.

Metodologia

Neste estudo participaram 42 sujeitos, graduandos do 2º ao 8º semestres do curso de Educação Física da UESB. Como instrumentos de recolha de dados utilizamos entrevista, análise documental e questionário. Para as entrevistas construímos um guião, abordando os seguintes aspectos: a dimensão motivacional, dimensão representacional e a dimensão socioprofissional. Foram realizadas duas entrevistas, a primeira como etapa exploratória, realizada em julho de 2015, auxiliou na reelaboração do roteiro a partir das impressões obtidas, sendo a segunda realizada em dezembro de 2015. Na análise documental utilizamos a legislação especifica do PIBID e os documentos oficiais do Programa PIBID da UESB constituídos de projeto e relatórios institucionais. Na construção do questionário operacionalizamos o conceito da identidade profissional em dois eixos, dimensões e formação, conforme segue: i) Quais os efeitos da participação no PIBID sobre a motivação profissional? ii) Quais os efeitos da participação no PIBID sobre as representações profissionais? iii) Quais os efeitos da participação no PIBID na socialização profissional? e iv) Como os graduandos constroem suas identidades profissionais? Em sendo um questionário estruturado, utilizamos da escala de Likert, na qual os sujeitos da pesquisa exprimiram o seu grau de concordância. Para o processo de análise de dados utilizamos: a) a análise de conteúdo para as entrevistas; b) para os documentos a análise crítica abordada por Cellard (2012) e; c) para a análise dos questionários foi realizada uma análise descritiva dos dados. Posteriormente, os dados foram analisados e tabulados no programa SPSS.

Resultados e Discussão

Como a pesquisa encontra-se em andamento, os resultados aqui apresentados são iniciais, obtidos até o presente momento. Os dados foram organizados em quatro categorias: Em relação à categoria motivação para a profissão docente, ao abordar sobre o querer ser professor(a), 51% dos entrevistados afirmaram que optaram pela

Licenciatura em Educação Física por falta de outras alternativas, contudo o estudo indica que o PIBID tem contribuído em vários aspectos relacionados à motivação para a docência, sendo que 54% afirmam que o ingresso no programa contribuiu para se sentirem motivados ao exercício da docência. Em se tratando da categoria da percepção da profissão e de si como docente, o PIBID contribuiu no domínio das ciências da educação, correspondeu às expectativas de formação e contribuiu no exercício da função docente. Na categoria sócio-profissional temos resquícios de um imaginário do professor(a) de Educação Física em que o mesmo não tem reconhecimento positivo, 51% afirmaram que a EF não é reconhecida como elemento fundamental na aprendizagem dos alunos. O salario é outro aspecto que não seduz a prática docente sendo caracterizado como aspecto negativo, para os aspectos positivos foi evidenciado que a lembrança, o respeito, ânimo, satisfação e admiração por parte dos alunos é de suma importância para a carreira do professor(a). Nas questões relativas à formação do curso 51% afirmaram que a formação é boa, 45% que estão satisfeitos com a formação, 71% tem recebido uma preparação na área pedagógica e 67% compreenderam que é necessário a constante atualização. Os dados apresentados nos revelam que a relação de trabalho é um processo em constante construção e com características dinâmicas, envolvendo múltiplas interações sociais. A identidade apresenta-se como algo complexo principalmente na componente profissional. A partir dessas análises sobre identidade e identidade profissional, entende-se que o professor é um profissional que está sempre se fazendo, e este fazer, se constitui através da identidade docente, cuja compreensão não se desvincula dos projetos sociopolíticos vigentes, dos processos de socialização experimentados pelo professor, dos saberes e práticas que permeiam seu trabalho. A identidade profissional não se desloca das múltiplas experiências de vida, tanto pessoal quanto profissional. Apoiada nesse pressuposto ressalta a história de vida, a formação e a prática docente como elementos constituintes do processo identitário profissional do professor.A formação profissional assume uma importância fulcral neste processo, devendo contemplar não apenas a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, mas também a integração das dinâmicas referidas, nomeadamente patentes nos processos motivacionais, representacionais e sociais.

Conclusão

A construção de identidades profissionais é largamente fundamentada em processos de socialização e interação em contextos de trabalho. Também é ressaltada a importância das percepções profissionais que são permanentemente (re) construídas dentro de ações profissionais e reflexões. Assim, é importante compreender a integração das dimensões motivacionais, representacionais e sócio-profissionais de identidades docentes, bem como o papel da formação profissional para apoiar e reforçá-los. Para se pensar, compreender e refletir sobre a formação de professores, as instituições responsáveis por esse processo formativo devem direcionar-se para uma nova concepção de formação docente, neste sentido, não pode deixar de re-pensar e re-significar o exercício da docência a favor da formação profissional mais consistente do professor.

55

Oral

Educação e formação de professores

55 - OS DESAFIOS DO PROFESSOR CARIOCA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - O PAPEL DA FORMAÇÃO

GIL, M. O. G., FONTE, A. R., VASCONCELLOS, V. M. R.

marciagil@globo.com, relvaendlich@gmail.com, vasconcellos.vera@gmail.com

Palavras-chave: Formação; Professores de Educação Infantil; Políticas Públicas

Introdução

As discussões sobre formação docente evidenciam a relevância e necessidade do tema, espelhando o reconhecimento do papel do professor para a qualidade da educação. Na educação Infantil, pensar a formação implica ouvir os professores, reconhecendo a especificidade do trabalho educacional destinado às crianças de até 5 anos de idade. Nossa investigação situa-se na cidade do Rio de Janeiro, no contexto das creches públicas municipais por ser a modalidade educativa mais recentemente incorporada à educação Básica. Visa evidenciar as concepções que fundamentam as políticas de formação implementadas, em confronto com as narrativas dos profissionais envolvidos, que anunciam suas necessidades e desafios cotidianos na ação de cuidar e educar bebês e crianças de 6 meses a três anos e meio.(GIL, 2013)

Metodologia

Utilizamos uma metodologia qualitativa-quantitativa. Apoiamo-nos na perspectiva de que pesquisas de cunho social que investigam sujeitos e contextos a partir de dados quantificáveis e objetivos, sendo possível tecer análises que traduzam aspectos qualitativos e subjetivos da realidade.

Foi aplicado um questionário digital, enviado eletronicamente para as creches municipais, com intuito de conhecer o perfil dos professores de Educação Infantil, bem como seu olhar para as necessidades formativas e a realidade contextual encontrada na chegada às creches. Trata-se de um tema emergente, tendo em vista a criação do cargo de Professor de Educação Infantil no ano de 2010, com a realização de três concursos públicos (2010, 2012 e 2015) para esta categoria profissional. Os dados quantitativos produzidos na investigação, que privilegiou os aprovados no primeiro concurso realizado, incluiu a participação de Professores de Educação Infantil em grupos focais e produziu narrativas relativas ao tema (GIL, 2013). Nesses encontros, foi possível ouvir os relatos dos professores e significar os dados quali/quanti produzidos. A formação foi um dos elementos mais discutidos, possibilitando aos docentes encontrar ressonância em seus pares. Os grupos focais criaram a oportunidade de troca e reflexão, constituindo-se em espaços formativos, através do diálogo com a diversidade de experiências docentes, o que possibilitou ressignifação de fazeres e saberes.

Resultados e Discussão

Os dados nos apontaram que o perfil do professor de educação infantil (PEI), oriundo do primeiro concurso público, que exigiu como formação mínima o normal médio (LDB, art.62), constitui-se de mulheres (97%), idade média de 37 anos, graduadas em sua maioria em cursos de Pedagogia ou Normal Superior, com experiência profissional média de seis meses a um ano no magistério de educação infantil, atuando prioritariamente em turmas de maternal (crianças de 2 e 3 anos). Verifica-se assim, formação inicial acima dos

requisitos do cargo, o que poderia sinalizar possíveis diálogos com os desafios cotidianos. Chamou-nos a atenção o fato das turmas de maternal (crianças de 2 e 3 anos) serem as primeiras a serem lotadas pelos profissionais, o que nos fez pensar a(s) razão(ões) por detrás da falta de professores nas turmas do berçário (crianças de 6 meses a 1 ano e meio).

Os grupos focais nos permitiram entender o que os dados revelavam: Embora a grande maioria tivesse formação em Pedagogia, não se sentiam habilitadas a atuar com as crianças menores. O berçário tinha um significado maior para o desafio da Educação Infantil. Nas palavras dos professores havia um desconhecimento do que fazer com crianças tão pequenas. O que as levava a questionar o fazer pedagógico com bebês. Sentiam-se mais preparadas para trabalhar com crianças maiores. As experiências relatadas apontavam para a dúvida do que é cuidar - educar bebês. O que é ser professora no berçário?

Ao serem perguntadas sobre suas necessidades, as professoras apontaram a urgência de uma formação que dialogasse com tais desafios, que considerasse as crianças, sujeitos singulares e históricos, os contextos e peculiaridades de cada espaço educativo.

A política pública municipal vigente elaborou um Plano Estratégico (PCRJ, 2009), que abordava questões relativas à formação dos professores. Tal plano foi considerado por eles (PEI) tecnicista, por conter a diretriz: “Capacitar, instrumentalizar e motivar os professores da rede pública municipal de ensino, utilizando novas tecnologias, para uma prática mais efetiva no processo de aprendizagem. ” O documento utiliza as expressões ‘capacitação e treinamento’ como estratégias para atender às necessidades formativas. Não há menção a diálogos, interlocuções com equipes locais, ou outras possibilidades que valorizem as diferenças entre crianças, professores e contextos. Elementos que não se cruzam com os desejos dos professores.

Os impactos dessa realidade são sentidos no número expressivo de professores que abandonam o cargo, o que demanda sucessivos concursos para suprir a necessidade de profissionais.

Por considerarmos os professores “sujeitos sociais, autores e atores de seu próprio desenvolvimento” (VASCONCELLOS, 2001, p.99) e que têm nas instituições educativas o espaço legítimo de formação, entendemos que ouvi-los è a melhor estratégia de ressignificação das políticas públicas para eles elaboradas.

Conclusão

Tendo em vista o dinamismo da sociedade atual, os inúmeros desafios vivenciados na ação educativa e especialmente as singularidades das crianças pequenas e seus profissionais, faz-se premente que a formação docente seja ancorada na autonomia e redimensionamento de saberes e práticas cotidianas. Nesse sentido, “[...] se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão” (TARDIF, 2011, p.243).

O desenvolvimento da pesquisa nos permitiu compreender que são necessárias transformações nas políticas de formação inicial e continuada para dar conta do desafio de formar professores para o berçário, valorizando e empoderando-os como sujeitos cognoscentes.

Referências Bibliográficas

GIL, Márcia de Oliveira Gomes. O Perfil dos professores de Educação Infantil da Cidade do Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, UERJ, PROPED 2013

PCRJ, Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro, 2013

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e Formação Profissional. Ed. Vozes, Petrópolis, 2011

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Formação dos profissionais de educação infantil. Reflexões sobre uma experiência. Em Aberto, Brasília, Inep, 2001.

67

Oral

Educação e formação de professores

67 - AS REPERCUSSÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA TEMÁTICA INDÍGENA EM SALA DE AULA

BATISTA, V. S.

vsouzabatista@gmail.com

Palavras-chave: PIBID; Temática Indígena; Formação Inicial; Ensino Aprendizado

Introdução

Esse trabalho abrange um relato da experiência vivenciada como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de História da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Trata-se de um projeto sobre os povos indígenas brasileiros. Considerando que o ensino da temática indígena nas escolas é garantido pela Lei nº 11.645, foi possível perceber por meio da observação de aulas, análise do livro didático e aplicação de diagnósticos que quando discutido, cabe ao indígena a relação com o exótico e o congelamento de uma imagem do século XVI. Para elaborar a proposta se considerou os indígenas como sujeitos atuantes nos processos históricos, como apresentado por Moniot (1979) e Monteiro (1995). Partindo da perspectiva da interculturalidade, que segundo Canclini (2005) permite considerar as diferenças.

Metodologia

As atividades foram desenvolvidas no primeiro semestre de 2015, com alunos do 8º ano, 1º e 2º ano do Ensino Médio, tiveram duração de 3 meses, sendo uma aula semanal em cada sala. O projeto consistiu em três etapas. Na primeira delas foi realizado um diagnóstico inicial para compreender as representações dos alunos sobre os indígenas. O que aconteceu através da exposição oral dos alunos e por meio da produção de um texto a partir de imagens que buscavam apresentar a diversidade indígena. Na segunda etapa, em uma perspectiva de presente e passado buscou-se abordar temáticas relacionadas à resistência indígena, a diversidade dos povos e as suas principais demandas atuais, pautando o movimento indígena e questões como a demarcação de terras. As atividades buscaram dialogar com os estereótipos apresentados pelos próprios alunos, constatados através do diagnóstico. Nessa etapa foram trabalhados com músicas de rap de grupos indígenas, vídeos da série Índios no Brasil, reportagens de jornal e imagens diversas. Na terceira etapa os alunos de cada uma das salas foram divididos em três grupos, cada um desses ficou com uma etnia indígena de Minas Gerais: Maxacalí, Pataxó e Krenak e uma pibidiana responsável. Essas aulas foram realizadas na quadra esportiva da escola para os alunos terem mais espaço para o desenvolvimento das atividades. A proposta era que eles realizassem uma discussão sobre o povo indígena e produzissem um material para expor para os colegas de sala, já que cada grupo trabalhou com um povo diferente.

Resultados e Discussão

O projeto elaborado se mostrou falho em alguns pontos, conforme foi desenvolvido, levando a adaptações e modificações. Em primeiro lugar destaca-se que foi organizado as mesmas atividades para três salas totalmente distintas, do 8º do fundamental para as turmas do Ensino Médio (1º e 2º ano) se percebeu uma diferença muita grande. Várias questões foram melhores trabalhadas e aprofundadas com as turmas do Ensino Médio, como por exemplo, o processo de demarcação de terras, que levou a discussões que

partiram dos próprios alunos no 1º ano. Alguns se posicionaram contrários a esse processo, o considerando injusto, uma das alunas disse: “Eu não concordo com isso! Pois se eu tenho uma terra, comprei com meu dinheiro, tenho que sair de lá por que os índios querem ela! Eu acho errado!”. Esses posicionamentos contribuíram para o desenvolvimento da aula, e ajudaram a trabalhar a criticidade dos alunos. Porém, essas discussões não foram possiveis no 8º ano, por ser uma sala mais infantilizada, eles preferiam atividades que envolviam colorir e desenhar, o que levou a adaptação do planejamento. Outro ponto falho na proposta foi o tempo muito extenso do projeto, sendo atividades com duração de três meses, ao longo do seu desenvolvimento muitos alunos se queixaram e algumas frases surgiram: “Pibid de novo? Falar de índio? Por que não falam de outra coisa?”. Somando-se a essas questões se enfrentou alguns imprevistos como a falta de material para aplicação da atividade, um dia não foi possível utilizar o Datashow, sendo a aula planejada alterada. Houve também atrasos no cronograma, devido a paralisações que ocorreram na escola, calendário de provas entre outros fatores, o que infelizmente não permitiu concluir as atividades. A apresentação aos colegas dos trabalhos realizados por cada grupo ficou para o segundo semestre. Destaca-se também que trabalhar com os alunos fora do ambiente da sala de aula, foi muito desafiador, os alunos na quadra esportiva se comportaram de forma indisciplinada e apresentaram muita dificuldade em trabalhar em equipe. Porém, dentre todas as dificuldades, foi possível perceber resultados muito positivos referentes a compreensão dos alunos sobre a temática trabalhada. A aula que discutiu uma música de rap do grupo indígena Brô Mc’s, foi um sucesso, o que a principio gerou um estranhamento, foi o caminho que possibilitou que os alunos rompessem com ideias estereotipadas sobre os indígenas, percebendo se tratar de um grupo diversificado. De forma geral, os alunos se mostraram participativos, contribuindo em muitas discussões. Trabalhar com povos indígenas situados da região de Minas Gerais, também se mostrou uma boa opção, pois foram discussões que se aproximaram da realidade deles. Muitos apresentaram não saber a principio da presença de indígena no estado mineiro. Como resultado final do projeto foram produzidos na terceira fase duas maquetes, uma da aldeia Krenak e outra da aldeia Maxacali, dois videos sobre essas aldeias, e cartazes sobre os Pataxoxó. Faltou apenas ter concluído a atividade dentro no 1º semestre.

Conclusão

Os alunos se mostraram resistentes a temática indígena a princípio, o que foi superado ao longo do desenvolvimento das atividades. O projeto se mostrou falho em alguns aspectos e nenhuma aula saiu exatamente como planejado. Todos os imprevistos e erros exigiu dos pibidianos rever constantemente os objetivos das atividades. Foi preciso ao longo desse semestre repensar as aulas, considerar as particularidades de cada sala, assim também a forma das atividades e a maneira de lidar com os alunos, foi preciso se reinventar constantemente. Todo esse processo ressalta a importância da experiência em sala de aula, proporcionada pelo PIBID, o que contribui para a melhor preparação dos alunos de licenciatura.

Referências Bibliográficas

CANCLINI, Nestor Garcia. Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

MONTEIRO, Jonh Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In.: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. A temática indígena na escola. Brasília: MEC/MARI/ UNESCO, 1995, p.221-236.

MONIOT, Henri. A História dos povos sem história. In.: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. História: novos problemas. 2ª ed. Rio de Janeiro, 1979. p. 99-112

Fonte Financiadora

CAPES

68

Oral

Educação e formação de professores

68 - PERCEPÇÕES DOS ALUNOS ADOLESCENTES SOBRE AS RELAÇÕES DE CONVIVIO EM SALA DE AULA

LEITE, C. R., WEBER, L. N. D.

celio-leite@uol.com.br, lidiaw@uol.com.br

Palavras-chave: Aluno; Professor; Ensino Médio; Percepções; Relações de Convívio

Introdução

O estudo propõe contribuir para a compreensão da temática relacionada à liderança do professor em sala de aula de acordo com a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio. As interações existentes no contexto de sala de aula constituem um momento privilegiado no desenvolvimento pessoal do aluno. Os alunos, especialmente os que frequentam o ensino médio, em sua maioria adolescentes, costumam criticar a metodologia utilizada pelos professores. Compreender essas interações que ocorrem no ambiente de sala de aula se faz necessário para desvendar possibilidades de usar estratégias que possam contribuir para a melhoria das relações entre professores e alunos. Em geral essa abordagem considera o caráter pessoal das interações, os efeitos do seu exercício e o comportamento das pessoas que compõem esse espaço educativo.

Metodologia

O trabalho consiste em um estudo quali-quantitativo, de natureza não experimental, descritivo e correlacional, que pretende fazer uma análise da realidade, sem que haja uma manipulação das mesmas. Os participantes convidados para este estudo foram selecionados por conveniência, a partir da população total dos alunos, de ambos os gêneros, matriculados no primeiro e terceiro ano do ensino médio, nos períodos manhã e noite de uma escola pública da região metropolitana de Curitiba, Paraná, Brasil. A pesquisa foi pautada nas normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde. Para a realização deste estudo foi utilizada a entrevista semiestruturada. Foram recebidos 42 alunos que aceitaram participar da entrevista, sendo 25 mulheres e 17 homens, regularmente matriculados no primeiro e terceiro ano do ensino médio e com idade variando entre 14 e 19 anos. Cada entrevista durou em média 10 minutos, sendo que cada aluno foi identificado com o código “E” seguido da numeração entre um e quarenta e dois. As entrevistas foram transcritas na íntegra, utilizando o procedimento “intrajuiz”, onde o próprio pesquisador procedeu a transcrição e, após um intervalo, fez nova transcrição. Após a transcrição literal dos relatos dos alunos, foi procedida a análise comparativa de suas percepções e categorizados os seguintes contextos: atitudes dos professores em sala de aula quando os alunos fazem “bagunça”; atitudes que os professores deveriam tomar em sala de aula; atitudes que os professores não deveriam tomar em sala de aula; melhor professor e o que é ser um bom professor.

Resultados e Discussão

Os participantes são 59,52% mulheres e 40,48% homens. Quanto à escolaridade, a maior parte cursa o primeiro ano do ensino médio (52,39%), e a idade média dos alunos é de 15,7 anos. Observou-se que 83% deles afirmaram gostar da escola, porém destacaram algumas questões negativas em relação aos professores e à estrutura física, tais como: salas de aula pequenas e muito quentes no verão. Em relação à sala de aula, 63% dos

alunos afirmaram que gostam das aulas apesar da existência de algumas questões que os incomodam bastante, como a falta de compromisso de alguns professores e a bagunça feita pelos próprios alunos, em alguns casos com a concordância dos professores. Os alunos demonstraram incomodados com aulas muito agitadas, desorganizadas e barulhentas ou com aquelas nas quais são obrigados a ficar só copiando textos passados no quadro de giz, fazendo leituras do livro didático ou ouvindo o professor, preferindo aulas mais dinâmicas, porém com regras que sejam cumpridas por todos. Dentre as disciplinas que os alunos mais gostam, Física e Geografia não foram citadas por nenhum aluno. Destaque positivo para História, Química e Matemática que foram as mais citadas positivamente. Dentre as disciplinas que os alunos menos gostam Física aparece com maior citação, seguida por Matemática. Segundo os entrevistados, 82% deles afirmaram que fazem ou já fizeram bagunça na sala de aula, justificando que é normal e que muitas vezes os professores não se importam com a bagunça. Para 93% deles, a bagunça, quando é muito grande, incomoda os professores que ficam irritados, brigam com toda a turma, perdem muito tempo da aula só chamando a atenção dos alunos e às vezes deixam de passar um conteúdo justamente porque os alunos não colaboram. Também incomoda os alunos que não conseguem estudar e aprender. Os alunos ainda relataram que, por muitas vezes, ao final da aula, estão estressados e com dor de cabeça, de tanta bagunça que tem na sala. Em relação a didática do professor, foram evidenciadas situações como “Muita brincadeira”, que também são percebidas pelos alunos como bagunça. Segundo os alunos, muitas vezes o professor não coíbe a bagunça e até mesmo acaba por participar dela. De acordo com as respostas dadas pelos alunos as atitudes dos professores, mais rejeitadas são aquelas relacionadas à didática do professor, seguida das atitudes coercitivas. Segundo esses alunos, atitudes como “Faz o aluno passar vergonha”, “Grita” e “Diminui o aluno em sala” não deveriam fazer parte das práticas educativas dos professores em sala de aula. Os alunos indicaram 13 professores como sendo melhores, dentre os 47 que participaram da pesquisa, com destaque para apenas três profissionais. Todos os professores melhor avaliados pelos alunos foram percebidos pelos alunos, como autoritativos e baixo ou tendência a baixo controle coercitivo. Quando perguntado aos alunos por que escolheram esse professor, obteve-se, por respostas, justificativas reforçadoras, tais como: “É respeitoso com os alunos”; “Tem controle da sala de aula”; “Incentiva os alunos para que gostem da matéria”.

Conclusão

Os jovens chegam às escolas apresentando características, práticas sociais e um universo próprio que os diferenciam das gerações anteriores, sendo que a escola tende a não reconhecer essa diversidade. Os problemas relacionados ao comportamento dos alunos não podem ser relegados a segundo plano por parte dos profissionais e pesquisadores da educação. Por hipótese pode-se afirmar que a bagunça se instaura justamente nas classes onde o professores usam de mecanismos não muito eficazes caracterizando-se num estilo de liderança negligente ou permissivo. Os dados parecem indicar que os alunos estão querendo um professor que detém o conhecimento, porém consegue ensinar a partir de aulas mais dinâmicas e diversificadas, mas que não seja coercitivo.

Fonte Financiadora

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

72

Oral

Educação e formação de professores

72 - BONECAS TIDAS COMO "ANORMAIS" COMO FERRAMENTAS PARA DISCUTIR AS DIFERENÇAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARQUES, C. M.

circemaramarques@gmail.com

Palavras-chave: Formação de Professores; Bonecas. Diferenças; Educação Infantil

Introdução

Este estudo trata das diferenças e da formação de professores para educação infantil. Considerando a multiplicidade das infâncias e, ao mesmo tempo, as especificidades de cada criança, torna-se imprescindível discutir as diferenças na formação de professores para educação infantil. O objetivo da pesquisa foi analisar os modos de subjetivação das estudantes de Pedagogia durante as práticas pedagógicas na educação infantil, tendo como ferramenta as bonecas que apresentam características tidas como anormais, tais como, cegas, surdas, cadeirantes, com síndrome de Down, negras, mulatas, índias etc. Ao mesmo tempo, também busquei conhecer os modos como essas estudantes operavam com esses brinquedos em suas práticas de estágio curricular na educação infantil.

Metodologia

A pesquisa de caráter qualitativo foi desenvolvida em uma universidade privada da região metropolitana de Porto Alegre. Foram analisados os discursos das alunas de Pedagogia ao longo de 2009 a 2011. O fato de atuar como professora na instituição, ministrando as disciplinas de Infâncias 0-10, Metodologia de Educação Infantil e Estágio Curricular na Educação Infantil me possibilitaram coletar dados em diferentes momentos do processo de formação. As questões que nortearam a investigação foram as concepções de infância das estudantes seus entendimento sobre o papel do brincar e sobre o papel das bonecas na educação infantil; o tipo de corpo de bonecas as estudantes confeccionaram para brincar com as crianças e; o modo como operaram com os conceitos de infância, brincar e corpo tido como anormal durante suas práticas de estágio curricular na educação infantil. Além de prestar atenção no que as alunas disseram ou escreveram durante as aulas, ocupei-me com aquilo que elas representaram nas bonecas que confeccionaram para desenvolver as práticas curriculares propostas na disciplina de Metodologia da Educação Infantil. A retomada desse trabalho por parte de algumas dessas alunas em suas práticas de estágio foi o foco da investigação. Então, o corpus da pesquisa está composto pelos “ditos” e “escritos” das estudantes de Pedagogia durante o seu processo de formação, pelas bonecas tidas como anormais que elas confeccionaram e por cinco relatórios de práticas de estágio. As análises foram produzidas na perspectiva teórica da nova sociologia da infância, dos estudos culturais e foucaultianos.

Resultados e Discussão

As coletas de dados feitas pelas estudantes em escolas de educação infantil nos mostram que as crianças, ainda hoje, têm poucas possibilidades de brincar com bonecas “outras”, ou seja, predominam, nas escolas infantis, os brinquedos com poucas variações em seus corpos, embora a indústria de brinquedos venha investindo nesse sentido. Observei, nos “ditos e escritos” das estudantes, o quanto os discursos advindos das ciências “Psi” são

recorrentes tanto nas concepções de infância como nas concepções de brincar. Por outro lado, também constatei, nas práticas de estágio curricular, que algumas estudantes dizem e escrevem sobre as crianças falando de suas multiplicidades e buscam considerar isso em seus planejamentos. Elas fazem isso sem omitir os conflitos com os quais se deparam ao lidar, na prática, com as diferenças tidas como anormais. As estudantes têm em comum o fato de gostarem de brincar, e isso se evidenciou tanto nas situações em que produziram os brinquedos quanto nas situações em que relataram, oral ou graficamente, as suas brincadeiras com as crianças e as bonecas. Entretanto, a recorrência do uso da literatura infantil que trata sobre a diferença para, de certa forma, sistematizar a ação educativa, mostra que ainda há uma longa caminhada a ser percorrida no sentido de acreditar na "potência" das brincadeiras. Ao mesmo tempo em que as alunas evidenciavam disposição em confeccionar os brinquedos, também foi possível detectar certa insegurança em brincar e conversar com as crianças sobre as diferenças tidas como anormais. Como estratégia para superar esse desafio, a maior parte delas, buscou auxílio na literatura infantil. Dito de outra forma, as estudantes fizeram da voz dos autores de histórias infantis a sua própria voz, deixando que eles abordassem por elas um tema que, talvez, ainda lhes causasse "estranheza". Isso, possivelmente, se deve ao fato de que, em sua grande maioria, foram educadas sob a égide moderna dos princípios de homogeneidade na organização das classes escolares, sendo, portanto, inexperientes no que tange ao convívio com as diferenças na escola. Também vi, permeando o trabalho das alunas, certa confusão conceitual□ ou seja, uma ausência de fronteiras entre diversidade e diferença. Ora problematizaram as diferenças, ora apregoaram a tolerância e o respeito, conforme elas mesmas trouxeram à baila em diferentes momentos. Constatei que em certas situações, elas também se valeram das bonecas como um recurso pedagógico para normalizar as crianças, a exemplo do modo como utilizaram a boneca obesa e os "kits médicos".

Conclusão

Conclui que as bonecas não são objetos inocentes, ao contrário, são produto de tramas perigosas. Elas disseminam um discurso de verdade sobre corpo limpo, branco, magro, jovem e "completo" que subjetiva as crianças. Propostas de brincar com as bonecas tidas como anormais se conectadas a uma concepção idealizada de infância e identificadas com a ideia de brincar como uma possibilidade panóptica, ou seja, na intenção de observar, classificar, categorizar e normalizar □podem vir a ser tão perigosas quanto a ausência desses brinquedos na vida das crianças. Contudo, com as bonecas cegas, surdas, cadeirantes, negras, com síndrome de Down etc., as alunas da Pedagogia e as crianças da educação infantil também podem inventar outras histórias de vida nos enredos de suas brincadeiras.

75

Oral

Educação e formação de professores

75 - METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NA FORMA DOCENTE EM HISTÓRIA

DEBALD, B. S., DEBALD, F. R.

blasius@uniamerica.br, fatima@uniamerica.br

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Aprendizagem; História; Formação Docente

Introdução

As inovações tecnológicas e metodológicas integram os processos formativos dos docentes nos cursos de História na segunda década do século XXI. A finalidade do estudo analisou os percursos docentes de História na Faculdade Comunitária União das Américas de Foz do Iguaçu-PR quanto a aplicação de inovações no processo de construção de aprendizagens. O estudo tem sua relevância, pois as inovações vivenciadas no curso e na Instituição são inovadores, aplicando Metodologias Ativas de Aprendizagem e a Sala de Aula Invertida, tornando o estudante protagonista da construção de conhecimentos. As mudanças nos processos educativos no curso de História foram motivadas pela presença de práticas de memorização e reprodução, aliadas ao desinteresse dos estudantes. Com a nova metodologias, há mais dinamismo, estudo em parceria e aprofundamento.

Metodologia

O estudo proposto assume a perspectiva metodológica ligada aos princípios da História Oral pelas características que essa perspectiva assume na compreensão de fenômenos contemporâneos ou que ainda estão em curso. A utilização da História Oral como método de pesquisa vem se acentuando nas últimas décadas. A sua propagação funda-se, principalmente, nas contribuições de Thompson (1992); Meihy (2005); Ferreira e Amado (2001); Delgado (2006); Meihy e Holanda (2007) e Montenegro (2010). A opção de utilizar a História Oral favorece o pesquisador em seu intento de compreender o ser humano na centralidade da investigação. As etapas do estudo constituíram-se: a) Obervação - acompanhamento dos docentes nas salas de aula para compreender as novas posturas para atuação e de que forma a História era trabalhada com os estudantes; b) Entrevistas com os docentes nas quais procuramos identificar dificuldades, desafios e motivação para aderir ao projeto de inovação implantado na Instituição; c) Análise do material utilizado em sala de aula, desde o Ambiente de Aprendizagem no qual são disponibilizados os materiais de estudos, até o novo papel docente para atuar na Sala de aula Invertida; d) Descrição das entrevistas; e) Análise e discussão das entrevistas, identificando elementos que serviram para compreender o processo de inovação; e) Confrontamento com a bibliografia relativa às Metodologias Ativas de Aprendizagem. Por se tratar de uma temática recente, a literatura é rica de estudos, mas casos de aplicação no Brasil, em nível institucional, é pioneiro.

Resultados e Discussão

A implantação de mudanças educacionais no ensino superior é um processo lento e requer cautela para não ferir a legislação, além de quebrar paradigmas quanto a estrutura secular universitária. O estudo indicou resultados interessantes como a adesão dos estudantes à proposta, sem muitas resistências. O currículo, organizado por temáticas e

não mais de forma linear, surpreendeu num primeiro momento, mas após o impacto inicial tornou-se desafiador. Os docentes tiveram que rever o planejamento semestral, pois o modelo pedagógico prevê estudos prévios pelos estudantes. Assim, o material precisava ser disponibilizado com antecedência no Ambiente de Aprendizagem para acesso, leitura e estudo por parte do aluno. Outro aspecto significativo foi a disposição dos docentes de aderirem ao modelo, mesmo com mais de 20, 30 anos de docência. E quando foram indagados sobre o porquê da mudança, responderam que estavam cansados das mesmices. Também identificamos que os docentes tiveram nova postura frente a produção do conhecimento. Antes, centralizavam as ações de sala de aula e agora, como mediadores, o protagonismo passou para os estudantes. A modificação das práticas só foi possível mediante a formação prévia de quase dois anos, período em que os docentes vivenciaram o novo modelo. E continuam participando de processos formativos mensais com concentrações de uma semana no começo do ano letivo e em julho. O material utilizado pelos estudantes no pré-estudo para as aulas é elaborado pelos docentes, composto pela temática, objetivos, texto base, vídeo explicativo e uma atividade. Em sala de aula o docente propõe um desafio articular dos estudos da semana, articulado a temática e contextualizado e problematizado. Nas entrevistas identificamos que os docentes, no começo estavam com receio quanto as inovações metodológicas, mas na medida em que tiveram contato prático, as barreiras foram rompidas. O elemento prático das aulas e a introdução da Metodologia Ativa de Aprendizagem, resultando na resolução de problemas reais diagnosticados na comunidade, atribuiu significado para a História. O envolvimento e o comprometimento na produção do conhecimento em parceria – docentes com estudantes – foi fator de mudança. Estuda-se para aprender e não para fazer provas. Quando confrontamos as entrevistas com os docentes com a bibliografia, identificamos que o discurso não é livresco, mas provém da vivência no modelo. E a naturalidade com que os docentes falam das mudanças e transformações contribuem para entender que ocorre produção de aprendizagens, pois ao final de cada semestre letivo os estudantes apresentam soluções para os problemas diagnosticados. Tal postura auxilia na compreensão por que estudar certos temas e de que forma podem ser aplicados na vida em sociedade.

Conclusão

O estudo concluiu que os docentes são receptivos às inovações, mesmo que em um primeiro momento se sintam inseguros. Contudo, ao se apropriarem do modelo e participarem da formação continuada, vivenciando na prática, percebem que é um desafio da carreira docente e estão dispostos a encará-lo. O modelo requer maior planejamento e organização, mas o contato direto com o estudante e o feedback instantâneo diminuem a desistência e aumenta o interesse pelos estudos. Por fim, a experiência dos docentes de História da Faculdade União das Américas serve como oportunidade para introduzir mudanças na educação superior, rompendo com a reprodução e a memorização. Ao mesmo tempo o estudante deixa de estudar para as provas e passa a aprender com propriedade e profundidade.

Referências Bibliográficas

FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. Usos e abusos da História Oral. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

MEIHY, J. C. S. B. Manual de história oral. São Paulo, Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. História Oral, como fazer como pensar. São Paulo: Contexto, 2010.

THOMPSON, P. A voz do passado: História Oral. 2. ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

78

Oral

Educação e formação de professores

78 - SABERES DOCENTES COMO PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO TECNOLÓGICO

ANDRADE, L., GONZAGA, A. M., AZEVEDO, R. O. M.

luciani0020@gmail.com, amarildo.gonzaga@yahoo.com.br, rosamarins13@gmail.com

Palavras-chave: Ensino Tecnológico; Saberes Docentes; Formação de Professores

Introdução

Desde a primeira iniciativa de se conceber um modelo de educação pautado no conceito de tecnologia, as políticas educacionais de nosso país buscam desenvolvê-la para atender os objetivos a ela inerentes. As discussões apresentadas inferem em uma proposição de formação sustentada nos saberes docentes como perspectiva pedagógica evidenciando novos processos formativos nas instituições tecnológicas de ensino. Trata-se de uma formação docente que considera os saberes como fundamentais para esta formação, e a forma como o ensino tecnológico tem se desenvolvido no curso histórico educacional no país. Assim, discute-se sucintamente a busca pela construção de uma educação tecnológica no Brasil, tecem-se considerações a respeito de saberes docentes na formação do professorado e debate-se uma formação docente para atuar no ensino tecnológico pautada nos saberes docentes.

Metodologia

O trabalho se constituiu por meio de pesquisa bibliográfica, com leituras de textos, artigos e obras relacionados aos temas referentes à formação docente, ao processo histórico no qual se concebeu a educação profissional no Brasil, tecendo comentários a cerca do ensino tecnológico e saberes docentes, com posterior preparação de sínteses, resenhas e fichamentos que viabilizaram a elaboração deste texto de forma coerente e organizada. Trata-se de trabalho produto da disciplina “Fundamentos para a Formação de Professores no Ensino Tecnológico” do curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, portanto, com necessidade de embasamento teórico consistente e que permitisse sustentar formulação de ideias sobre este tipo de formação. Inicialmente foram desenvolvidas leituras de autores que conduzem pesquisas por essa vertente de pensamento, os quais regem reflexões sobre a formação profissional, destaque para as percepções a cerca dos saberes docentes contidos nas abordagens de Tardif. Posteriormente, construíram-se textos-sínteses a partir dessas leituras e das reflexões pessoais sobre os temas abordados, com especial atenção aqueles que tratavam da formação docente com vistas a tender o ensino tecnológico. Outra forma de organização textual utilizada foi a elaboração de fichamentos que permitiram o arranjo das partes mais relevantes das leituras previamente realizadas, para mais tarde serem utilizadas na elaboração do trabalho. Por fim, foram descritas as ideias contidas sobre esta reflexão detalhada neste trabalho, e que exprimem uma formação docente centrada nos saberes docentes, que reúnem os conceitos referentes ao tema.

Resultados e Discussão

O pós-guerra refletiu uma nova forma de organização econômica mundial, e em todos os aspectos da vida humana, inclusive a educação. Várias foram as intervenções feitas na

educação para que se possibilitasse uma preparação da mão-de-obra para atender as oportunidades de trabalho disseminadas pelas grandes organizações. Silveira destaca (2007, p. 3) que "[...] houve uma precípua necessidade de modificar a visão da sociedade [...]". Neste sentido, a educação começou a ser balizada em ciência e técnica, para então se possibilitar o desenvolvimento econômico e social, vinculando-se totalmente o termo tecnologia à educação.

O caráter construtivo do ensino tecnológico se deu por décadas, contudo, atualmente, compreende não somente uma modalidade de ensino que vise formar alguém para atuar no mercado de trabalho, mas focado também no desenvolvimento do cidadão, devido às transformações sociais ocorridas (BAPTAGLIN, 2013). Neste cenário de mudanças na concepção do ensino, voltado agora às percepções críticas e construtivas do sujeito, novas discussões também sobressaem, e uma delas refere-se à questão da formação docente.

Assim, propomos uma formação docente centralizada nos saberes para o professorado atuante no ensino tecnológico. Para Imbernón (2006) o processo de formação docente deve ocorrer continuamente e vivenciado em um cenário de mudanças e incertezas. Tardif esclarece que (2006, p. 31,) "[...] o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros". O autor (2006, p. 36) define saber como "plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Alude Pimenta que (2008), os saberes docentes delimitam-se na experiência, no conhecimento e nos saberes pedagógicos. Para Ghedin (2009) o conceito de saber no processo de formação de professores surge como um elemento importante e fundante, revelando-se uma preocupação de caráter mais epistemológico, desvendando uma particular preocupação com os conteúdos e métodos do processo formativo.

O debate em torno de uma formação docente para atuar no ensino tecnológico é necessário, principalmente, se tomarmos por base a expansão das redes federais de ensino tecnológico no país, ficando evidente que a formação do professor deve ser reformulada, repensada e reconstruída, como aponta Imbernón (2006) a formação de professores clama por uma redefinição da profissão docente que assuma novas competências profissionais, requerendo um profissional de educação para atuar nesta nova sociedade.

Uma formação docente, centrada nos saberes, seria aquela em que se deixaria de ver os professores como "[...] aplicadores de conhecimentos produzidos pelas pesquisas universitárias" (TARDIF, 2006, p. 235). Diante deste cenário, é preciso conceber uma nova forma de pesquisar e compreender o professor e seu processo formativo, eliminando a concepção de professor como objeto da pesquisa, passando a considera-lo como sujeito do conhecimento. Neste sentido, haverá contribuição para a valorização do professor experiente, e proporcionará ao estudante da formação inicial compreender que a formação se constrói na prática e na obtenção do saber durante o exercício da profissão, podendo ser reelaborada, reestruturada por quem melhor do que ninguém compreende o universo educacional, o professor.

Conclusão

O ensino tecnológico por anos foi tido apenas para capacitar o trabalhador para atuar no mercado de trabalho, desconsiderando uma formação para a cidadania. Discute-se na tentativa de buscar novos caminhos, contudo, as pesquisas que consideram rever as formas de atuação da educação e do ensino tecnológico no país, ainda se revelam tímidas e isoladas. Observa-se a importância de conceber uma formação docente que atue no ensino tecnológico, e que considere os saberes docentes como fundamentos para essa formação, que busque desenvolver uma nova postura profissional, na qual o

professor possa ser visto como o autor de sua profissão contribuindo efetivamente nos processos de sua formação docente, assim, a formação do professor deve atentar para o trabalho centrado no ser humano, na articulação entre saber-fazer-ser.

Referências Bibliográficas

BAPTAGLIN, L. A.. A educação profissional e tecnológica e a aprendizagem na docência: o que está sendo pesquisado nas produções acadêmico-científicas? In: Congresso Nacional de Educação. XI, 2013, Curitiba, Anais do II Seminário Internacional de Representações Sociais, subjetividade e educação e do IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, Curitiba: PUC, 2013.

BAZZO, W. A.; COLOMBO, C. R. . Educação tecnológica contextualizada, ferramenta essencial para o desenvolvimento social brasileiro. Revista de Ensino de Engenharia, Brasília, v. 20, n.1, p. 9-16, 2001.

DURÃES, M.N. Educação técnica e educação tecnológica múltiplos significados no contexto profissional. Educação e Realidade. Nº 34, p. 159-175, 2009.

GUEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF. 4º, 2009, Londrina, Anais do 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF, Londrina: EDUEL, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente profissional: formar para a mudança e a incerteza. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. O desafio da formação dos professores Para a EPT e PROEJA. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

OLIVEIRA. E. A. A técnica, a techné e a tecnologia. Revista Brasileira do curso de pedagogia. Jataí., UFG, nº 5, v. II, 2008.

PEÑA, M. D. J.. Educação, tecnologia e humanização. Mackenzie, São Paulo, v.3, n. 1, p. 9-19, 2003.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. Nuances. Vol. III, p. 5-14, 1997.

PINTO, A. V.. O conceito de tecnologia. V. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SILVEIRA, Z. S. da. Concepção de educação tecnológica no Brasil: Resultado de um processo histórico. In: Jornada do HISTERDBR, VI, 2007, Campo Grande, Anais da VI Jornada do HISTERDBR. Campo Grande: Editora Uniderp, 2007 p. 49-49.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 7 ed. Petrópolis: Rj, vozes, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, n. 13, p. 5-24, 2000.

VERASZTO, E. V.; SILVA, D.; MIRANDA, A.N.; SIMON, F.O. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. Prisma.com, nº 7, p. 60-79, 2008.

79

Oral

Educação e formação de professores

79 - A FORMAÇÃO DOCENTE NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

MOCELIN, M. R., INOCENCIO, K., WEBER, M. R. S.

mocelinster@gmail.com, kellin.i@uninter.com, mary.w@uninyer.com

Palavras-chave: Formação Docente; Alfabetização; PNAIC

Introdução

Este estudo tem como ponto fundamental de pesquisa perceber o que está sendo investigado no que diz respeito à formação do docente no processo de alfabetização, tendo como instrumento fundamentador o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Sendo este tema de fundamental importância, e entendendo que pensar na qualidade da alfabetização implica refletir necessariamente sobre as políticas públicas de formação continuada dos alfabetizadores objetiva-se compreender como a formação dos docentes alfabetizadores tem sido abordada no PNAIC com práticas que contribuem realmente para a alfabetização e como se dá a formação continuada dos professores alfabetizadores que seguem os objetivos do PNAIC.

Metodologia

Este trabalho se deu através da pesquisa do tipo “estado da arte”. Nessa metodologia utilizada, buscou-se primeiramente elencar categorias de análises que fossem as mais pertinentes possíveis com o objeto de estudo. Para tanto, as categorias “alfabetização” e “Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC” se evidenciaram as mais adequadas, para que se pudesse chegar a um resultado eficiente e correto sobre o que vem ocorrendo na formação continuada dos professores alfabetizadores. Na sequência elegeu-se o Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde se poderia encontrar material científico para a análise. É de suma importância determinar o recorte de tempo para o refinamento da pesquisa e, por entender, que os últimos três anos trariam um estudo mais recente, o período determinado foi de 2013 a 2015. Ao se iniciar o levantamento por alfabetização pode-se perceber que nos traria um número muito extenso de pesquisas e que o resultado não implicaria conhecer o processo de formação docente para alfabetizadores pelo PNAIC, o que levou-nos a refinar a categoria de análise da pesquisa, de forma a somente verificarmos quais eram os estudos científicos, que se reportavam somente a formação de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nesse sentido o material encontrado e analisado para o resultado dessa pesquisa foi o de quatro dissertações apenas em todo esse período.

Resultados e Discussão

O PNAIC é uma política pública criada e desenvolvida a partir do ano de 2012, de iniciativa do governo federal e que abrange os governos estaduais e municipais, tendo como objetivo maior ir de encontro as expectativas dos docentes e também dos discentes no processo de alfabetização e letramento com ênfase maior as questões relacionadas ao analfabetismo funcional, que segundo o novo Plano Nacional da Educação são todos os que apesar de conseguir reconhecer as letras e os números não têm a capacidade de compreensão de um simples texto. Nesse sentido o PNAIC em consonância com o PNE tem como objetivo principal a alfabetização e o letramento das crianças até os oito anos

de idade. Tendo em vista esses apontamentos simplificados aqui, do PNAIC, as quatro dissertações que foram analisadas apontam resultados tímidos sobre a formação dos professores alfabetizadores a partir do PNAIC. Pode-se perceber que, no material investigado do banco de teses e dissertações, a maior preocupação dos pesquisadores foi a de apontar como os materiais didáticos e os encaminhamentos metodológicos do programa vêm sendo utilizados nessa formação. Na pesquisa de Souza (2014) o objetivo principal foi o estudo dos cadernos do PNAIC e a influência na formação dos professores alfabetizadores resultando em uma crítica muito enfática sobre a influência do extramuro escolar onde os cadernos não levam em conta o sujeito histórico cultural. Santos (2015) reafirma essa fragilidade nos cadernos do PNAIC. Tedesco (2015), procurou em um estudo de caso demonstrar como a formação do PNAIC contribui para a melhoria da prática pedagógica. Por meio de questionários e observação participativa, a autora da dissertação identificou o resultado positivo do PNAIC na escola pesquisada, vendo como um grande auxílio no desenvolvimento de potencialidades dos professores alfabetizadores. Por fim na dissertação de Manzano (2014), que também se refere a um estudo de caso de uma escola de São Paulo, a autora não vê de forma positiva, criticando a formação através desse programa como um programa autoritário que privilegia aspectos técnicos e desvaloriza as questões humanas, políticas e sociais que estão envolvidas no processo de alfabetização. Partindo desses dados apresentados foi possível perceber que há uma grande preocupação por parte do governo (federal, estadual e municipal) no sentido de fornecer políticas públicas de formação continuada aos docentes alfabetizadores através de programas (no caso aqui estudado o PNAIC) no sentido de melhorar a prática pedagógica, mas, que, no entanto, a formação dos professores não é a única questão que irá garantir o processo de alfabetização. Fica claro, na análise das dissertações, que é necessário levar em consideração em qualquer trabalho pedagógico desenvolvido, a realidade e o contexto onde estão inseridos e, a partir dela, pensar e planejar as suas ações para a alfabetização.

Conclusão

O material bibliográfico encontrado para essa pesquisa foi muito escasso por conta da sua especificidade, mesmo assim cumpriu-se o objetivo de identificar a formação dos professores através do PNAIC. No que diz respeito à formação do docente no processo de alfabetização, tendo como instrumento fundamentador o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), podemos concluir, que implica muito mais do que implantar um programa de políticas públicas da educação para os profissionais da educação. Pudemos perceber que há uma preocupação real com a alfabetização intermediada por uma formação docente através do PNAIC, mas que urge desde o princípio não fomentar a hegemonização dessas ações formativas.

Referências Bibliográficas

MANZANO. Thaís Sodré. Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC no Município de São Paulo: proposições e ações. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2014. Disponível em: = >. Acesso em: Acesso em: 26 nov. 2015.

SANTOS, Natalia Francisca Cardia dos. Entre o proposto e o almejado: da proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa às expectativas almejadas por docentes participantes. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, 2015. Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0;[]=PNAIC&type0;[]=AllFields&lookfor0;[]=&type0;[]=AllFields&lookfor0;[]=&type0;[]=AllFields&bool0;[]=AND&daterange;[]=publishDate&publishDatefrom;=&publishDateto;= >. Acesso em: 26 nov.

2015.

SOUZA, Elaine Peres de. A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 2014. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014. Disponível em:< http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0;[]=PNAIC&type0;[]=AllFields&lookfor0;[]=&type0;[]=AllFields&lookfor0;[]=&type0;[]=AllFields&bool0;[]=AND&daterange;[]=publishDate&publishDatefrom;=&publishDateto;= >. Acesso em: 26 nov. 2015.

TEDESCO, Sirlei. Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais - PNAIC e PROUCA - para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PortoAlegre, RS, 2015. Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0;[]=PNAIC&type0;[]=AllFields&lookfor0;[]=&type0;[]=AllFields&lookfor0;[]=&type0;[]=AllFields&bool0;[]=AND&daterange;[]=publishDate&publishDatefrom;=&publishDateto;= >. Acesso em: 26 nov. 2015.

82

Oral

Educação e formação de professores

82 - PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O SILÊNCIO NO BANCO DE TESES DA CAPES NOS ANOS DE 2011 E 2012

WIEBUSCH, E. M.

eloisamw@yahoo.com.br

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Estado do Conhecimento; Professores Iniciantes

Introdução

O início da carreira docente é um momento basilar, representa o aprender a ensinar, a constituição do ser, estar e fazer-se professor. É um campo inexpressivo de investigações, há muito a se pesquisar.

No Brasil, com a crescente expansão dos Institutos Federais, com a criação de novos câmpus, cada vez é mais notório o ingresso de novos professores na educação profissional e tecnológica. Muitos são professores iniciantes na docência, oriundos do mundo do trabalho ou dos bancos acadêmicos, são profissionais que não tiveram a docência como primeira opção profissional, são originários de diversas profissões.

O presente estudo buscou analisar o estado do conhecimento sobre professores iniciantes na educação profissional e tecnológica, do Banco de Tese da Capes, no período de 2011 e 2012.

Metodologia

A constituição do presente estado de conhecimento efetuou-se a partir da consulta a teses e dissertações publicadas, entre os anos de 2011 e 2012, ora disponíveis no Portal da Capes, acerca dos professores iniciantes na educação profissional e tecnológica. Conforme Morosini (2015, p. 102) estado de conhecimento é: “a identificação, registro, categorização, que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, [...] sobre uma temática específica”.

A construção do estado do conhecimento é de extrema importância para o pesquisador conhecer quais são as produções científicas sobre a temática que se propõe a investigar e assim traçar um cenário sobre o quem vem sendo abordado, bem como para refletir sobre a relevância do tema, na busca de apontar caminhos para novos processos investigativos.

O acesso ao banco de dados ocorreu entre os meses de março a maio de 2015. Realizei o mapeamento das produções científicas sobre a temática, com as seguintes expressões: “professores iniciantes na educação profissional e tecnológica”, “professores iniciantes”, “professores principiantes” e “início de carreira docente”. A partir da pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, sendo considerados alguns dados quantitativos. A análise de conteúdo foi utilizada para a leitura, análise e interpretação dos dados, por apresentar possibilidades eficazes para as pesquisas qualitativas, conforme os pressupostos teóricos da francesa Bardin (2009). A análise de conteúdo compreende um método de pesquisa usado para descrever, analisar e interpretar informações obtidas por meio da coleta de dados, organizados em um texto.

Resultados e Discussão

Após a leitura dos títulos e resumos, a seleção dos textos priorizou o tema professores iniciantes. De um total de 40 trabalhos disponibilizados na base de dados pesquisada, foram identificados 14 trabalhos sobre essa temática.

Das 14 pesquisas selecionadas, 12 são dissertações e duas teses. Os trabalhos focam professores iniciantes na educação básica. Esse dado chama a atenção porque não foi encontrado nenhum estudo sobre professores iniciantes na educação profissional e tecnológica nem sobre professores iniciantes na educação superior, mesmo com a crescente expansão dos Institutos e Universidades Federais, com a implantação de novos câmpus.

No ano de 2011, foram produzidos oito trabalhos e em 2012 foram apresentados seis. As investigações se deram em diferentes áreas do conhecimento, com destaque para a educação física. Quatro pesquisas são sobre os professores iniciantes de educação física, uma em química, uma em matemática e uma em história na Educação de Jovens e Adultos, EJA. Os demais estudos são sobre a prática dos professores recém-graduados, dificuldades e alternativas, socialização e construção da identidade, professoras iniciantes bem sucedidas, aprendizagem dos professores e o desenvolvimento profissional.

A metodologia usada na maioria das pesquisas foi a abordagem qualitativa. Em relação aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, observou-se o predomínio de questionários, entrevistas semiestruturadas e observação participante. Para a leitura, análise e interpretação, a mais usada foi a análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

Um aspecto interessante: nenhuma pesquisa teve como foco os programas de apoio aos professores iniciantes, talvez por serem poucos e recentes, embora já existam algumas experiências no Brasil desses programas, como mostra o estudo de André (2012) e outros pesquisadores.

No Brasil, o início da docência é uma temática pouco explorada por parte das instituições formadoras de professores, instituições de ensino, políticas públicas e pesquisadores, embora os primeiros anos da docência sejam de suma importância, representam o aprender a ensinar, aprender a ser e estar professor. A constatação das poucas pesquisas nos remete a Lima (2006), Marcelo Garcia (1999) e Mariano (2005) que sinalizam que existem uma escassez e uma carência significativa de pesquisas sobre a temática. Estudos recentes de Gatti (2012) e Romanowski (2012) confirmam que ainda são insuficientes as pesquisas sobre os professores iniciantes. Portanto, há muito a se pesquisar, investigar, sobre os professores iniciantes na educação profissional e tecnológica. Enfatizo a necessidade de mais reflexão, atenção e pesquisas sobre inserção dos professores iniciantes, principalmente na educação profissional e tecnológica, por ser uma etapa fundamental na aprendizagem da docência, tendo em vista que muitos realizaram graduação em bacharel ou tecnólogo, não cursaram uma licenciatura e não têm formação pedagógica para a docência.

Conclusão

O propósito desta investigação foi realizar uma análise da produção científica indexada na Capes, no período de 2011 e 2012, sobre os professores iniciantes na educação profissional e tecnológica. Constatou-se que é um campo inexpressivo de investigações foi o que revelou o estado do conhecimento. Existe um silenciamento sobre a temática. Não encontrei nenhuma dissertação ou tese sobre os professores iniciantes na educação profissional e tecnológica e poucas produções acadêmicas sobre os professores iniciantes na educação básica.

Os professores iniciantes na docência merecem, necessitam serem acolhidos e ajudados

no início da carreira, pelas escolas, colegas e professores experientes. Os programas de apoio são fundamentais nessa etapa de negação ou afirmação do ser docente. As mudanças exigem novos olhares para a inserção profissional dos professores iniciantes.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3. 2012, Santiago do Chile. Anais... Santiago do Chile, 2012.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3. 2012, Santiago do Chile. Anais... Santiago do Chile, 2012.

LIMA, Emília Freitas de. (Org.). Sobrevivências no início da docência. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIANO, André Luiz Sena. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPEd. 2005. Disponível em: < http://www.anped.org.br >. Acesso em: 10 jun. 2015.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento e questões do campo científico. Revista Educação, Santa Maria, v. 40, n. 11, p. 101-116, jan./abr. 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores Principiantes no Brasil: questões atuais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago do Chile. Anais... Santiago do Chile, 2012.

83

Oral

Educação e formação de professores

83 - O USO DA FOTOGRAFIA NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE EDUCADORES DE CRECHE

MOREIRA, A. R.

anarosamaio@uol.com.br

Palavras-chave: Fotografia; Formação em Serviço; Creche

Introdução

O debate sobre as relações estabelecidas entre crianças e espaços na creche é bastante recente, e são poucas as pesquisas que relacionam essa questão com a formação em serviço. Este trabalho dá relevo à fotografia como recurso pedagógico na formação de educadores de creche destacando o potencial dos recursos imagéticos no desencadeamento da produção de narrativas, que exploram a relação entre imagem e palavra.

Na interface Psicologia-Educação, partimos do pressuposto de que a relação entre ambiente e pessoa é mediada por significações construídas histórica e socialmente. Nessa direção, adotamos um olhar histórico-cultural para o espaço pautado nas ideias de Vigotski (2010) que considera o ambiente um elemento fortemente relacionado ao desenvolvimento infantil na medida em que ambos formam uma unidade.

Metodologia

O estudo é de natureza interventiva e dialógica, isto é, comprometida com o processo de mudanças e transformações. A produção dos dados ocorreu durante os meses de abril e maio de 2013, e teve a participação de seis educadoras que trabalhavam nos berçários 1 e 2 (agrupamentos de crianças de 4 a 24 meses de idade). Buscamos problematizar a organização espacial dos ambientes de referência mediante a discussão de fotos produzidas pelas próprias educadoras.

Foram planejados dois momentos interdependentes: (1) produção de imagens pelas educadoras; e (2) análise e discussão dessas imagens e da linguagem fotográfica como recurso pedagógico.

No primeiro momento, denominado oficina de autoria de imagens, as educadoras foram convidadas a produzir dez fotos das salas de atividades. No segundo momento, chamado sessão reflexiva, as educadoras foram desafiadas a analisarem as imagens produzidas. As sessões reflexivas constituem-se em espaços de problematização e discussão coletiva visando a desnaturalização do que é habitual ou familiar.

Para a sessão reflexiva, que teve duração de cerca de noventa minutos, as educadoras foram solicitadas a apresentar as fotos e a descrevê-las criando um título (legenda) para cada uma e justificando-os. Em seguida, pedimos que elas selecionassem quatro fotos que pudessem representar esses ambientes e que comentassem as suas escolhas. De acordo com Justo e Vasconcelos (2009), nessa abordagem, o pesquisador funciona como um disparador do processo de significações que emergem no grupo.

Resultados e Discussão

O resultado da oficina foi a produção de imagens dos ambientes nas quais as crianças apareciam interagindo com seus pares em brincadeiras diversas. Cabe ressaltar que as

educadoras do Berçário 1 só conseguiram produzir nove fotos as quais privilegiaram imagens de situações que envolviam sentimentos de amizade e alegria, enquanto que as educadoras do Berçário 2 destacaram as preferências espaciais e conquistas motoras e simbólicas das crianças. Quando questionadas a respeito da seleção dos espaços, elas explicaram que os ambientes da creche só têm sentido quando vivenciados pelas crianças. Percebemos que as experiências de autoria de imagem e de análise e discussão das fotos, por meio da revisitação das cenas produzidas, possibilitaram às educadoras entrarem em contato com as suas próprias percepções acerca dos espaços, bem como das interações e brincadeiras das crianças, desencadeando a reflexão crítica de suas práticas cotidianas. Ficou evidente a intenção das educadoras do Berçário 2 de dar visibilidade aos comportamentos autônomos e criativos, fruto das intervenções pedagógicas. As educadoras analisaram as fotos considerando as transformações espaciais produzidas pelas próprias crianças.

Os elementos espaciais foram problematizados no que se refere às relações existentes entre os arranjos espaciais e as práticas pedagógicas. Na visão das educadoras, a pouca quantidade de brinquedos e mobílias dificulta a organização de ambientes mais interessantes às crianças. Por outro lado, elas compartilham a ideia de que o ambiente para criança pequena requer que a área central da sala esteja vazia para evitar tombos e machucados. Por essa razão, elas explicam que as salas de berçário apresentam o centro vazio para facilitar o deslocamento dos bebês, seja engatinhando, seja andando ainda de modo vacilante. Esse tipo de arranjo é típico das salas de berçário, e é denominado arranjo espacial aberto (LEGENDRE, 1983), isto é, uma organização espacial cuja estruturação se limita aos contornos do ambiente, por elementos arquitetônicos e não arquitetônicos, como mobília, equipamentos, murais etc.

Retomando as etapas de produção dos dados, a oficina de autoria de imagens revelou o olhar sensível das educadoras para o espaço como elemento relacional, visto que em todas as fotos encontrávamos as crianças interagindo entre si e com os elementos físicos dos ambientes. Igualmente, pudemos perceber como os ambientes foram transformados/recriados pelos adultos e pelas crianças, de acordo com as propostas e as rotinas da creche e também as preferências das crianças. Assim, as salas mostravam-se mais homogêneas (a sala como um só ambiente) quando eram propostas as atividades pelas educadoras, e mais heterogêneas (com diversos ambientes contidos no ambiente sala) quando as propostas partiam das crianças, notadamente nas brincadeiras.

Conclusão

O estudo possibilitou que as educadoras entrassem em contato com a sua percepção de mundo, ressignificando vivências e maneiras de agir. As narrativas das imagens e palavras trouxeram à tona discussões e reflexões férteis sobre os aspectos físicos dos ambientes, contribuindo para a coconstrução de outros significados para aquilo que se encontrava naturalizado, bem como demonstrando que a fotografia se constitui num potente recurso na formação docente capaz de propiciar o olhar sensível ao universo infantil.

Esperamos que este estudo possa contribuir na formação em serviço dos educadores de creche valorizando-os como protagonistas na (re)construção de saberes e práticas cotidianas.

Referências Bibliográficas

JUSTO, J. S.;VASCONCELOS, M. S. Pensando a fotografia na pesquisa qualitativa em psicologia. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 760-774, 2º semestre de 2009.

LEGENDRE. A. Appropriation par les enfants de l"environnement architectural. Enfance,

Paris, n. 3, p.389-395, 1983.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Psicologia USP, São Paulo, v.21, n.4, p. 681-701, 2010.

115

Painel

Educação e formação de professores

115 - O PIBID E SUAS INTERVENÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CAMPO DA ENGENHARIA AGRÍCOLA

SOUZA, D. C., VIEIRA, R. S., ROSSA, Ü. B., WATTER, K. G.

dani_crist22@hotmail.com, roselaine.sonego@ifc-araquari.edu.br, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br, karin.grosskopf@hotmail.com

Palavras-chave: Formação Docente; Experiências Profissionais; Objetos de Ensino; Tecnologia Agrícola; Inter e Multidiscplinariedade

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, do IFC - Campus de Araquari, tem como objetivo a valorização da licenciatura, qualificando seus discentes para a vida profissional instrumentando-lhes com ferramentas necessárias e possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades que a docência reque. Procura também reduzir a distância entre a formação teórica e a prática existentes na área de educação. Os subprojetos do PIBID, especificamente, no curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, foram focalizados para a construção de um Laboratório de Engenharia Agrícola (LEA), tem como finalidade, um espaço de ensino aprendizagem para os discentes e docentes do nível técnico e superior das áreas das agrárias, da instituição, assim como uma abrangência a comunidade local devido aos trabalhos de pesquisa,ensino e extensão.

Metodologia

O trabalho desenvolvido no PIBID quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades docentes se pautou em torno do LEA que tem por caraterística, criar, desenvolver e expor materiais técnicos pedagógicos a fim de materializar o mais próximo possível a realidade do meio agropecuário e dos segmentos que atuaram no ramo da engenharia agrícola, tais como: Irrigação e Drenagem, Topografia, Desenho Técnico, Construções Rurais e Mecanização, áreas que comportam diretamente ou indiretamente a responsabilidade socioambientais e educacionais de diversas instituições. Deste modo, os trabalhos dos bolsistas, na reestruturação física do espaço destinado ao laboratório , assim como na elaboração de materiais didáticos e técnicos visam auxiliar no entendimento de conceitos e abordagens dos assuntos relacionados ao ensino da engenharia agrícola, possibilita o aprender fazendo. Utilizando instrumentos de ensino, inovadores, criativos, didáticos e interdisciplinares envolvendo as tecnologias agrícolas com aplicabilidade para o ensino teorizado de distintas disciplinas. Esses trabalhos, foram construídos com base em um planejamento de projetos dentro de determinada temática curricular da engenharia agrícola, a fundamentação teórica e então a elaboração de protótipos, cartilhas, manuais, folders, banners, vídeo aulas, todos priorizando o inventar, desenvolver e empregar novos instrumentos de técnicas pedagógicas para a educação. Só então ocorreu o contato com o publico alvo daquele determinado projeto, sendo capaz do praticar docente, relacionar interação da teoria com a prática, vivenciar e construir o ensino aprendizagem dos envolvidos, ditando aqui instituições, alunos bolsistas, alunos atendidos, supervisores e coordenadores.

Resultados e Discussão

O Campus Araquari, tem como registro uma história de antigo colégio agrícola, raízes que

devem ser respeitadas e fomentadas para a realidade atual, haja visto as dimensões no ensino agro técnico, buscando um dinamismo entre o processo formativo de alunos do curso superior de Licenciatura em Ciências Agrícolas, instigando os mesmos para a atuação do fazer docente durante a caminhada acadêmica. A existência de uma grande extensão territorial, adaptada para a realidade do campo agrícola e profissionais que agregam para a teoria, vinculada as atividades práticas além da sala de aula padrão, beneficia para a inclusão de um processo de ensino e aprendizagem nas diversas linhas, incluindo a pesquisa e a extensão. Na conjuntura de bolsistas em processo formativo, a supervisão tem papel de guiar, orientar para o pensar dos projetos, embasamento teórico, planejamento e execução da regência. Esses momentos propiciam uma constante troca de saberes, conhecimentos, integração de assuntos técnicos e como estes são capazes de se transformarem em ferramentas de ensino, materiais didáticos e elementos materializados, objetivando uma compressão entre a teoria e a prática para todos os envolvidos. As atividades que se desenvolveram no decorrer do programa de iniciação a docência dentro do Campus, em especial as oficinas ministradas pelos bolsistas (2015) para os discentes do técnico em agropecuário, na socialização dos projetos, fazendo a inclusão de todos nas atividades desenvolvidas. Em um primeiro momento reconfigurou conceitos de domínio de sala, procedimento de ministrar as aulas, relações professor aluno, assim como a metodologia utilizada para a troca de saberes entre as partes e consequentemente trouxe um significado, uma importância e uma melhor aceitação da gestão e docentes da instituição, em perceber o quanto é valido o compartilhamento de métodos de ensino entre o corpo técnico pedagógico e os acadêmicos em formação. O programa de iniciação a docência no LICA, está acentuadamente sendo reconhecido na comunidade interna e externa, na mesma proporção que o curso revela a real identidade de seus egressos. A inteiração com os gestores, aprovando as atividades e incentivando para a continuidade dos trabalhos educacionais e científicos, se torna uma alavanca de aprendizagem para todos os discentes e docentes da instituição. As contribuições do projeto para a formação dos bolsistas tem-se como destaque para o desenvolvimento de técnicas de escrita, instrumentalização da prática: observação, planejamento e regência para uma melhor postura em sala de aula, publicação de trabalhos em eventos científicos e a interação com docentes e discentes trocando experiências. A união destes elementos no processo de ensino aprendizagem para a formação explicita o conceito, aplicações e importâncias para o processo educativo do ensino, pesquisa e extensão.

Conclusão

Para a instituição acolhedora, gerou projetos extracurriculares, devido à atuação dos pibidianos em instigar as possibilidade de ultrapassar os limites de quatro paredes, permitir aos alunos de nível técnico a vivência em outros ambientes, a descoberta de aprender pela prática da pesquisa e compreender o papel extencionista e suas variadas frentes como egresso. No contexto de processo formativo para os acadêmicos, estimulou, capacitou e desenvolveu no futuro docente, a capacidade de reformulação de distintos temas para um mesmo objeto de ensino, ou ainda, dentro de um componente de aprendizagem a exploração inter e multidisciplinar. Considera-se que as produções geradas foram capazes de acirrar a aprendizagem, a superação das limitações e aumentar a auto confiança para exercer essa profissão árdua e desafiadora.

Fonte Financiadora

Esse trabalho contou com financiamento da CAPES através do PIBID.

116

Painel

Educação e formação de professores

116 - INTERVENÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA ESCOLA AGRÍCOLA MUNICIPAL CARLOS HEINS FUNKE DE JOINVILLE - SC

WATTER, K. G., BIANCO, E., ROSSA, Ü. B.

karin.grosskopf@hotmail.com, elderbianco@yahoo.com.br, uberson.rossa@ifc-araquari.edu.br

Palavras-chave: Ensino Agrícola; Formação de Professores; Políticas púbLicas

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é destinado a estudantes de licenciatura, professores da Educação Básica (supervisores) e professores da Educação Superior (coordenadores), que de forma integrada planejam e realizam projetos de intervenção docente na Educação Básica, beneficiando-se neste processo, a formação inicial de professores e o ensino e a aprendizagem de professores e estudantes da Educação Básica pela reciprocidade formativa entre todos os envolvidos.

A Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke conta com a participação de acadêmicos de Licenciatura em Ciências Agrícolas do IFC – Câmpus Araquari - SC, atuando com alunos do ensino fundamental II nas diferentes áreas do ensino agrícola.

A atuação do programa na escola busca produzir mudanças significativas para o enriquecimento da prática pedagógica dos envolvidos.

Metodologia

A atuação do Pibid na escola deu-se pela ação em conjunto dos acadêmicos, supervisor e coordenador, que estabeleceram o planejamento das ações.

Em primeiro momento os acadêmicos participaram da vivência do cotidiano da escola em todas suas etapas e das práticas docentes envolvidas. Esta etapa proporcionou o conhecimento e a reflexão sobre problemáticas do contexto escolar de diversas naturezas.

Tais problemáticas observadas foram discutidas e abordadas buscando uso de novas metodologias, estabelecendo assim, a inter-relação entre os envolvidos e a partilha de saberes e experiências numa dinâmica de reciprocidade construtiva, proporcionando proximidade entre teoria e prática no ensino agrícola, além de um ambiente propício a aprendizagem.

Com as demandas levantadas de acordo com a grade curricular adotada pela escola no ensino agrícola, estas foram divididas entre os acadêmicos bolsistas participantes, que em conjunto com supervisor e orientador elaboraram seus planejamentos e o cronograma de desenvolvimento das suas atividades.

Cada bolsista além de acompanhar e contribuir para o desenvolvimento de práticas docentes, participou nas atividades de produção experimental realizando todas as etapas em conjunto com os educandos e a produção de material didático com linguagem acessível e atrativa.

Durante todo o desenvolvimento do processo as produções e os resultados foram socializados e avaliados pelos envolvidos sendo posteriormente divulgados a comunidade escolar.

Resultados e Discussão

O saber do professor está relacionado à sua identidade e a elementos que constituem seu trabalho, devendo ser compreendido em relação à prática em sala de aula e ao saber plural e temporal. É plural por ser constituído de várias fontes e, temporal, por ser adquirido em um contexto de história de vida. (TARDIF, 2005). Tendo em vista essa premissa, a proposta metodológica orientadora do Pibid busca enriquecer a formação de saberes da docência por meio de experiências e vivências de ensino e aprendizagem, que partam da observação, análise e de planejamento de processos educativos.

Ao ser inserido no espaço escolar para compreender seu cotidiano e aprender a agir diante das mais diversas situações, o licenciando passa a ter uma formação mais sólida, uma vez que se torna mais evidente a correlação entre prática e teoria.

O programa possibilita ao professor da rede pública ser um co-formador dos licenciandos, participar de atividades de formação e desenvolver projetos inovadores na escola alterando sua rotina. Por outro lado, os professores universitários passam a participar também da rotina da Educação Básica, qualificando, assim, as atividades curriculares desenvolvidas na universidade.

Um dos objetivos foi a elaboração materiais didáticos e instrucionais para auxiliar e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, assim como também incentivar a participação dos licenciandos em atividades extracurriculares, como reuniões e eventos escolares, para que eles participem do cotidiano da escola.

Observou-se que os produtos gerados são materiais didático-pedagógicos que compreendem estratégias de ensino, sequências didáticas, oficinas, elaboração de objetos de aprendizagem, cartazes didáticos, cartilhas, manuais, mostruários, unidades didáticas, construção e aplicação de questionários, mural informativo, slides em Power point, banners, materiais instrucionais e informativos, projetos educacionais e outros materiais didáticos diversos, desenvolvendo assim novas abordagens buscando o desenvolvimento dos estudantes por meio de uma aprendizagem significativa.

A iniciação dos educandos no desenvolvimento da pesquisa científica trouxe um olhar reflexivo quanto ao conhecimento pronto difundido, gerando expectativa e pensamento crítico sobre as experiências desenvolvidas. A produção de materiais didáticos e inserção de espaços de aprendizagem proporcionou dinamismo as aulas, tornando os educandos mais participativos, gerando proximidade entre teoria e prática além das intervenções com novas idéias, novas explicações e novas práticas, as quais complementam e ampliam a aprendizagem.

As trocas de experiências entre os envolvidos foi um importante movimento para o desenvolvimento profissional docente. A vivência do trabalho cotidiano do professor e o conhecimento de meio profissional pelo acadêmico, constitui um alicerce para a prática pedagógica, pois é através da experiência que o professor produz e reflete sobre os próprios saberes acerca da profissão.

Conclusão

O programa tem apresentado resultados extremamente positivos principalmente na formação dos licenciandos, pois a aproximação entre teoria e prática na formação docente parece ser facilitada por essa iniciativa, uma vez que ao incentivar a reflexão sobre a práxis pedagógica, orienta e propicia aos licenciandos também a prática da pesquisa em educação.

Dentre outros avanços apresentados, destacam-se a valorização das licenciaturas no espaço universitário, estímulo ao trabalho coletivo entre os licenciandos, professores e coordenador, aproximação entre a escola e instituição do ensino superior, e o uso de

metodologias mais dinâmicas e atraentes, gerando experiências de aprendizado significativas vinculadas à produção de prazer, construções efetivadas de conhecimentos na vivência prática, provocando mudança não só nos envolvidos, mas em todo o ambiente escolar.

Referências Bibliográficas

ROSSA, Ü. B. PIBID/LICA/IFC: Subprojeto Licenciatura em Ciências Agrícolas. Projeto aprovado pela CAPES. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. 2013.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2005

Fonte Financiadora

Esse trabalho contou com financiamento da CAPES através do PIBID

122

Painel

Educação e formação de professores

122 - AUTOPERCEPÇÃO DA AFRODESCENDÊNCIA NO CONTEXTO FAMILIAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MATO GROSSO DO SUL: UM ESTUDO DE CASO

SOUZA, S. B., MWEWA, C. M.

sandra souza ;, afromuleka@icloud.com

Palavras-chave: Autorreferência; Afrodescendência; Família; Educação Infantil

Introdução

Apesar de muitos afirmarem que não há preconceito racial em nosso país é nítido que o mito da democracia racial é um tema que precisa ser discutido e explorado. Diante desta primícia, saliento a importância da escola na formação social e cultural do indivíduo, desenvolvendo atividades que abordam as questões afrodescendentes.

Quando consideramos a educação infantil como o primeiro passo do indivíduo na educação formal, é indiscutível o seu papel na formação de identidade, sendo assim é essencial que nós professores tenhamos conhecimento sobre as questões afrodescendentes e sua cultura. Para que assim possamos proporcionar às nossas crianças oportunidades para que elas possam refletir sobre a sua cor, a sua etnia e a mistura de raças presentes no território brasileiro.

Metodologia

Os nossos objetivos é diagnosticar (mapear) a presença dos afrodescendentes a educação infantil; e específicos são: Conhecer se os professores de educação infantil da escola municipal Ana Maria do Nascimento trabalham a afrodescendência; Compreender o tema da afrodescendência na educação infantil no Brasil através de estudo bibliográfico, em especial, a LDBEN. A metodologia utilizada será um estudo de caso etnográfico no contexto escolar. A pesquisa será feita na escola municipal Ana Maria do Nascimento com pais ou responsáveis por crianças afrodescendentes de 3 a 5 anos.

Trata-se de um estudo de caso qualitativo do tipo etnográfico. Fora aplicado um questionário aos pais ou responsáveis dos alunos (as) que estudam no referido estabelecimento de ensino. Não foram citados nomes de crianças para evitar constrangimento no futuro e a instituição onde foi realizada a pesquisa etnográfica não será identificada, nos referimos a ela de forma genérica enquanto uma escola do interior do estado de Mato Grosso do Sul. A identidade de um indivíduo é construída a partir da sua infância e possui intima relação com a sua cultura. Sendo assim a formação da identidade das crianças afrodescendentes, comumente chamadas de negras, precisa ser investigada. A importância da formação da identidade de nossas crianças é de conhecimento dos formadores que atuam na educação infantil. Deste modo é de suma importância conhecer na realidade o que está sendo trabalhado na educação infantil sobre este assunto.

Resultados e Discussão

O presente estudo objetiva compreender a noção de afrodescendência no contexto familiar das crianças que estudam em uma escola municipal do interior do Bolsão-sul-matogrossense. Neste artigo partimos do senso comunis (na acepção Kantiana) da noção de Afrodescendente como aquele que descende de africano, mas nascido no Brasil. Para facilitar a compreensão nos centramos em estudos que se dedicam a essa denominação

enquanto determinantes para a compreensão das relações étnicorraciais no Brasil. Os dados indicam que a identidade de um indivíduo é construída a partir da sua infância no seio familiar e possui intima relação com a sua cultura. Um achado alarmante, relaciona-se ao fato de que 14,28% dos pais ou responsáveis não permitiriam que seus filhos ou filhas se relacionassem com afrodescendentes, este dado reforça a importância de se discutir a afrodescendência no ambiente escolar. Sendo assim, para a formação da identidade das crianças afrodescendentes, comumente chamadas de negras, é imprescindível o autorreconhecimento familiar, assim como a reafirmação identitária. É fundamental que todos assumam suas respectivas responsabilidades, desde professores às autoridades governamentais, seja em nível de município, estados ou união. Nesse sentido, a educação infantil possui um papel importante na construção da identidade dos indivíduos, neste caso nossas crianças. O volume 2 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) afirma que "dependendo da maneira como é tratada a questão da diversidade, a instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, ou pelo contrário, favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos" (BRASIL, 1998, p.13). Estas informações reforçam a importância de uma adequada abordagem do assunto pelos professores da educação infantil, enfatizando a valorização das etnias, sua cultura e representatividade, além de combater todas as formas de preconceito racial. Fornecendo assim um ambiente propício para o desenvolvimento social e cultural de nossas crianças afrodescendentes.

Diante disto precisamos conhecer se está sendo trabalhado o tema da afrodescendência na educação infantil da escola municipal Ana Maria do Nascimento. A constituição federal brasileira aponta que "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei" (BRASIL, 1988). Nessa perspectiva cabe a nós professores o desenvolvimentos de ações na primeira infância com o intuito de combater atitudes preconceituosas, no entanto além de combater o preconceito precisamos reforçar a identidade cultural de cada criança. Sendo assim, para a formação da identidade das crianças afrodescendentes, comumente chamadas de negras, é imprescindível o autorreconhecimento familiar, assim como a reafirmação identitária.

Conclusão

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998). Deste modo a educação infantil desempenha papel fundamental na formação e desenvolvimento das crianças, deste modo questões sociais e culturais precisam estar presentes não só nos discursos dos profissionais de educação, mas também na prática cotidiana dos professores. É fundamental que todos assumam suas respectivas responsabilidades, desde professores às autoridades governamentais, seja em nível de município, estados ou união.

Referências Bibliográficas

ANDRE, M. E.D.A. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. Eccos. Revista Científica, v. 10, p. 133-145, 2008. Disponível em: http://www.uninove.br/paginas/publicacao/ShowPublicacao.aspx?Publicacao=Eccos&EdicaoID=70.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Volume 1: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial curricular nacional para a educação infantil. Volume 2: Formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 17 jul. 2014.

MARTINS, F. P.; ANDRE, M.E.D.A. Atividade docente na educação infantil: gênero e estilo. Revista de Educação Publica (UFMT), v. 21, p. 489-503, 2012.

142

Oral

Educação e formação de professores

142 - REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NO BERÇÁRIO

DIOGO, M. F.

mafediogo@gmail.com

Palavras-chave: Formação Docente; Berçário; Desenvolvimento da Linguagem; Brincar

Introdução

Como docente na Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça/SC, tenho percebido crescente interesse do/as graduando/as em realizar pesquisas sobre o berçário. Este trabalho visa entrelaçar as análises efetuadas pelas acadêmicas Adriele de Souza Taborda (2015) e Nikely Flores Limas (2015) em suas Monografias, por mim orientadas. A primeira debruçou-se sobre a influência da brincadeira no processo de ensino-aprendizagem dos bebês no espaço da creche, a segunda analisou a mediação das professoras no desenvolvimento da linguagem dos bebês. O objetivo deste trabalho é discutir a relevância da formação docente abordar o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e sócio histórico dos bebês, bem como instrumentalizar o/as futuro/as pedagogo/as nas práticas pedagógicas específicas para o berçário, refletindo sobre a indissociabilidade do cuidar e do educar.

Metodologia

As Monografias foram realizadas em instituições públicas de Educação Infantil, localizadas no município de Palhoça/SC. Em ambas, o método foi qualitativo, buscando compreender os fenômenos pela sua descrição e interpretação. Taborda (2015) realizou observações sistemáticas em uma turma de crianças entre 1 e 2 anos, objetivando descrever e analisar suas brincadeiras e como estas eram mediadas pelas professoras. Foi realizado o registro fotográfico de algumas brincadeiras, com a autorização formal das professoras e dos pais por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também foram aplicados questionários às seis professoras regentes das turmas, objetivando reconhecer a significação que estas atribuíam ao brincar nesta faixa etária. Limas (2015) realizou observações sistemáticas de crianças entre 1 e 3 anos com o objetivo de descrever as diferentes linguagens usadas na interação entre as crianças e delas com as professoras, reconhecendo as possibilidades de mediação das diferentes formas de expressão de cada criança. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as duas professoras desta turma, objetivando aprofundar como estas significavam e mediavam o desenvolvimento da linguagem dos bebês. As observações e as entrevistas foram autorizadas por meio da assinatura do TCLE. Em ambas as pesquisas, as informações coletadas foram analisadas utilizando categorias de análise. Para fins deste estudo, tomando como base e avançando qualitativamente na investigação efetuada nas duas Monografias, foram entretecidas análises, dentro do referencial da teoria Sócio Cultural, apresentada por Vygotski e seus colaboradores, sobre a importância da formação docente específica para o trabalho no berçário.

Resultados e Discussão

A perspectiva Sócio Cultural considera que sujeito e sociedade estabelecem uma relação dialética, constituindo-se mutuamente. Nos processos de aprendizagem, os bebês internalizam a cultura por intermédio das suas relações sociais. Os adultos se comunicam

gestual e verbalmente com eles, significam seus gestos e sons e influenciam na forma como veem e interpretam o mundo, ou seja, influenciam na formação das suas Funções Psicológicas Superiores. Assim, pode-se afirmar que a cultura redimensiona o biológico. Contudo, não se deve esquecer que as crianças atuam na sociedade na qual estão inseridas, pois esta teoria as considera sujeitos ativos, partícipes das atividades sociais. Quando os bebês chegam à Educação Infantil, trazem vivências forjadas em seus lares. O/As docentes precisam respeitá-los em sua singularidade, auxiliá-los a elaborarem seus pensamentos e a serem agentes transformadores da sociedade. Para isso, faz-se necessário que, em seus processos de formação, ele/as tenham refletido sobre práticas educativas de qualidade para o berçário, pois nos espaços da creche há inúmeras alternativas de trabalho nas quais os bebês podem construir conhecimentos de forma ativa. Em relação ao desenvolvimento da linguagem, tema abordado por Lima (2015), é importante que os docentes saibam estimular diferentes linguagens, pois o período de 0 a 3 anos e uma fase de importantes aquisições. Cada movimento que os bebês fazem é uma estratégia de comunicação: eles usam o corpo, os gestos e outras formas de expressão para demonstrar o que estão pensando e sentindo. A autora apontou como possíveis ferramentas para o desenvolvimento da linguagem nos bebês o uso da música, as expressões lúdicas, a contação de histórias e as atividades dirigidas, que representam momentos de interação do/as professore/as com os alunos e deles entre si. Faz-se importante que os/as professore/as respeitem o ritmo de cada criança, falem palavras novas visando ampliar seus vocabulários, evitem a fala infantilizada, e, principalmente, lhes dirijam atenção para perceber e decodificar o que cada criança está expressando. Quanto à influência da brincadeira no processo de ensino-aprendizagem, tema abordado por Taborda (2015), a formação precisa instrumentalizar o/a docente a incentivar o brincar e a oferecer ambientes ricos em estímulos lúdicos, adequados à faixa etária. A autora analisou o brincar enquanto uma atividade sociocultural, na qual as interações se desenvolvem no contato com o meio, com outras crianças, professore/as e demais funcionários da creche. Por meio do lúdico, as crianças aprendem de maneira prazerosa; expressam suas vontades, sentimentos e fantasias; constroem, reconstroem e transformam o mundo à sua volta, de forma ativa, reproduzindo e produzindo sua cultura. Na Educação Infantil, o/a professor/a precisa planejar situações para que as brincadeiras, livres ou dirigidas, potencializem o desenvolvimento dos bebês, criando espaços para as diferentes manifestações do brincar e, muito importante, demonstrando respeito pelas ideias, teorias e hipóteses das crianças, com curiosidade e admiração. As análises tecidas nas duas pesquisas apontam para a superação da dicotomia entre o cuidar e o educar, pois quaisquer manifestações que ocorram nos espaços da creche podem ser pedagógicas, e reforçam a necessidade de investir nos processos de formação docente.

Conclusão

A formação docente deve instrumentalizar o/as professore/as a proporcionarem condições significativas para os processos de aprendizagem dos bebês, a compreenderem cada criança em sua singularidade e a superarem a dicotomia entre o cuidar e educar, que ainda hoje permeia o espaço da creche. Na medida das suas potencialidades, os bebês devem participar de maneira ativa nas brincadeiras, jogos e diálogos, fazendo uso de várias linguagens para expressarem suas ideias, emoções e sentimentos. A “hora da atividade” não pode ser o único momento pedagógico no cotidiano da creche, pois toda e qualquer interação é plena em potencialidades de aprendizados. Somente processos formativos de qualidade permitem preparar professores/as reflexivos e críticos em relação ao ensino e às condições sociais nas quais este se processa.

Referências Bibliográficas

LIMA, Nikely Flores. O processo de desenvolvimento da linguagem das crianças de 1 a 3 anos. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia. Faculdade Municipal

de Palhoça. Palhoça /SC, 2015.

TABORDA, Adriele de Souza. O brincar na infância. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia. Faculdade Municipal de Palhoça. Palhoça /SC, 2015.

145

Oral

Educação e formação de professores

145 - A INSERÇÃO DE EMPRESAS PRIVADAS NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTA PELA FUNDAÇÃO VALE

ALMEIDA, G. M.

grazielemeire@gmail.com

Palavras-chave: Empresa privada; formação continuada; trabalho docente

Introdução

A ação da mineradora Vale no país se dá na exploração mineral, produção de fertilizante, geração de energia e logística de transporte para escoamento da produção nas cinco regiões do país. A atuação da Fundação Vale (FV) também se faz presente neste vasto território de ação da empresa, com os mais diversos programas sociais voltados para a educação pública.

Diante de tal contexto, pretendemos com esta pesquisa compreender as possíveis implicações decorrentes de uma formação continuada proposta pela Fundação Vale no trabalho dos professores da rede municipal de Barão de Cocais e São Gonçalo do Rio Abaixo(SGRA)/MG. Também buscamos apreender como que dentro das fissuras do Estado se materializa a legitimação do uso privado de uma instituição pública.

Metodologia

Para concretização desta pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa, observando que “para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e tratamentos multidimensionais.” (ANDRÉ, 2001, p. 53).

Em Barão de Cocais foi oferecida uma formação continuada aos professores(as) que atuam na Educação Infantil e em SGRA a formação foi específica para os docentes e gestores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O trabalho de campo foi realizado entre os meses de setembro a novembro, sendo que no município de Barão de Cocais foram entrevistadas treze professoras da área urbana e duas professoras da área rural que participaram da última formação continuada proposta pela FV.

No município de SGRA foram entrevistados três docentes e três gestores. Como o objetivo principal da Formação Continuada realizada em SGRA era reformular o currículo da EJA, houve a necessidade de que os gestores atuassem de maneira efetiva do processo formativo, fato que não ocorreu em Barão de Cocais. Sendo assim, compreendemos que seria importante incluí-los na amostra da pesquisa.

Realizamos a organização do material coletado durante o campo e a transcrição criteriosa e cuidadosa das entrevistas realizadas junto aos docentes e gestores participantes da pesquisa. Após o registro dessas entrevistas, optamos pela utilização da Análise de Conteúdo como recurso analítico, buscando assumir a perspectiva de “caminhar na descoberta do que está por de trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. (MINAYMO, 2005, p. 84).

Resultados e Discussão

A Fundação Vale se insere na educação pública através de parcerias efetivadas junto às secretárias municipais de educação. Essas parcerias recebem a denominação dada pela própria fundação de Parceria Social Público-Privada (PSPP) e suas ações seriam voltadas para a melhoria da escola pública. A formalização dessas parcerias ocorre da seguinte forma: a FV arca com os gastos relativos às ações que serão desenvolvidas naquele município, como por exemplo, o pagamento da ONG parceira que irá desenvolver uma determinada formação continuada para os docentes; já o município fica responsável por ceder, ou alugar quando necessário, o espaço para a realização das atividades desenvolvidas pela FV, o pagamento de horas-extras para seus os funcionários, lanche e transporte dos envolvidos nas atividades.

De acordo com os Relatórios de Atividades da FV, as formações continuadas são consideradas ações estruturantes, uma vez que, os docentes e gestores, ao contrário dos alunos, estabelecem um vínculo de longo prazo com a rede municipal. Sendo assim, a FV ofereceu entre os anos de 2013 a 2015 cursos de formação continuada a 700 professores nos municípios minerários onde há a atuação da Vale.

Por se tratar de uma empresa que pratica uma atividade de alto nível de degradação ambiental, os cursos de formação continuada, assim com outros investimentos sociais, cumprem uma importante função ideológica de construção de uma imagem positiva da mineradora, portanto, “a empresa cidadã realiza eficientemente sua beneficência localizada e produz, para o espaço público da opinião e para o espaço privado de seus pares, a perspectiva ampliada, legítima, do próprio poder social do capital.” (PAOLI, 2002, p. 407).

Sobre a formação continuada proposta pela FV nos municípios selecionados para a pesquisa, Barão de Cocais e SGRA, podemos destacar que sua proposta funda-se principalmente na concepção de que tais cursos seriam uma maneira de suprir déficits da formação inicial dos(as) professores(as). Estabelece-se, portanto, uma lógica de poder, na qual os docentes são pensados de maneira homogênea, justamente por serem compreendidos como profissionais que não tiveram a devida capacitação. Logo,

Quando se parte do princípio de que a formação inicial foi insuficiente, é porque se acredita que as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente não foram trabalhadas – ou não foram adequadamente apropriados –, o que priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p.18).

As falas dos docentes entrevistados demonstram a percepção de que formação continuada deveria estar em sintonia com a realidade da escola, com os problemas e conflitos cotidianos que os mesmos enfrentam em sala de aula. Dentro deste contexto, acreditamos que seria importante estimular a “emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.” (NÓVOA, 1991, p. 24), sendo que tal cultura passaria necessariamente por uma articulação entre a formação continuada e os projetos da escola e teria como centralidade o fortalecimento não apenas dos indivíduos, mas sim, do coletivo escolar

Conclusão

Tínhamos como objetivo geral da pesquisa apreender as possíveis implicações decorrentes de uma formação continuada proposta pela Fundação Vale no trabalho dos professores de SGRA e Barão de Cocais. Para tanto, buscamos superar uma análise simplista centrada apenas na exposição dos pontos negativos da parceria estabelecida entre escola pública e empresa, para assim, realizarmos uma reflexão crítica sobre as contradições existentes num processo formativo de professores pautado sob a lógica de

uma multinacional como a Vale S.A.

A análise das entrevistas nos indicou que as formações continuadas realizadas pela FV não atendem as demandas dos docentes justamente por desconsiderarem o contexto escolar em que atuam estes sujeitos, sendo que suas abordagens metodológicas se encontram distantes da realidade possível das escolas.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de pesquisa, n. 113, p.51-64, julho/2001.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Estudos e pesquisas educacionais. Relatório Final. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Junho 2011. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/os_caminhos_formacao_pedagogica.pdf >. Acesso 10 de junho de 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (organizadora). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 34ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2015. 108p.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Porto: Porto Editora, 1991, p. 9-32.

PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). Democratizar a democracia – os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 373-418.

157

Oral

Educação e formação de professores

157 - A TENDÊNCIA HISTÓRICO-CRÍTICA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A PRODUÇÃO INTELECTUAL E EMANCIPAÇÃO

TEIXEIRA, N. R., SANTOS, D. C., KOCHHANN, A.

nataliaribeiro7@hotmail.com, douglascorreiadossantos@gmail.com, andreakochhann@yahoo.com.br

Palavras-chave: Educação Superior; GEFOPI

Introdução

Este trabalho reflete discussões do GEFOPI- Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdiscplinaridade, de projetos de pesquisa, extensão e doutorado, tendo como objeto a tendência histórico-critica. Na Universidade, centro de excelência da pesquisa, deve-se produzir intelectualmente. Sendo necessárias metodologias possibilitadoras ao acadêmico compreender os conteúdos, gostar da pesquisa e produzir cientificamente.

Para Marx (1987) e Gramsci (1995) o homem não pode ser alienado ou reificado. Para Marx (1987) é necessário mudar o sistema econômico pela forma como os homens se relacionam com a produção material e intelectual. Para Gramsci (1995) o homem precisa ser emancipado. Essa mudança ocorrerá pela educação emancipadora que gera autonomia, pela tendência histórico-critica. Portanto, "Como a tendência histórico-crítica pode viabilizar a produção intelectual no Ensino Superior e a emancipação?".

Metodologia

É uma pesquisa qualitativa. A metodologia utilizada será a análise bibliográfica com estudos em Marx (1987) sobre a sociedade capitalista e a reificação, Gramsci (1995) sobre as questões educacionais e a emancipação, Meszáros (2008) sobre a educação na sociedade capitalista, Silva (2015) e Saviani (2009) sobre a tendência histórico-crítica e outros. Valer-se-á da revisão de literatura, em teses e dissertações pela busca no banco de dados da CAPES, do IBICT e das bibliotecas digitais da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, da Universidade Federal de Goiás e da Universidade de Brasília. O descritor de busca é “Tendência histórico-crítica”. Realizar-se-á a análise dos resumos e palavras-chave de cada trabalho encontrado. Serão analisados os que apresentam discussão sobre a produção intelectual e emancipação. Mediante as análises criar-se-á categorias de discussão. A intenção é conhecer o que dizem os trabalhos encontrados sobre a produção intelectual e a emancipação. Após os conceitos formados elaborar-se-á um questionário misto que será testado e quando validado será enviado por email aos coordenadores dos cursos de Pedagogia dos 15 Câmpus da UEG, com o intuito de conhecer o entendimentos dos mesmos sobre a tendência histórico-crítica, a produção intelectual e a emancipação. Por fim, uma entrevista semi-estruturada com um estudioso da teoria histórico-crítica.

Resultados e Discussão

A tendência histórico-crítica busca a emancipação do homem enquanto um ser crítico, pensante e autônomo. Discutir sobre a formação de professores que a Universidade oferta se torna importante mediante as questões sociais postas atualmente. A sociedade do conhecimento é uma sociedade pensante e crítica. Inferimos que não somos uma

sociedade do conhecimento, mas uma sociedade da informação. Pois, os sujeitos não sabem interpretar, criticar e "pensar". Uma das causas para essa questão é a educação, ou seja, a falta de educação com qualidade. É papel da Universidade, em seus cursos de licenciatura, formar os futuros professores, para a produção intelectual, autonomia e a emancipação. Por isso, as metodologias de trabalho pedagógico nos cursos de formação, devem visar a produção intelectual e a emancipação.

A inquietação que gerou essa investigação, faz parte do projeto de pesquisa "EMANCIPAÇÃO HUMANA: possibilidades e dificuldades de alcance pela práxis acadêmica". Contudo, surgiu com base nas considerações de um projeto de pesquisa intitulado "APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A FILOSOFIA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA" e de um projeto de extensão registrado como "CONHECENDO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE DAVID AUSUBEL".

As considerações desses projetos apresentam que a TAS – Teoria da Aprendizagem Significativa viabiliza uma aprendizagem que leva a elaboração científica e possibilita um olhar mais crítico para a realidade. Isso sugere que a TAS pode ser uma metodologia que promova a produção intelectual e a emancipação. Contudo, há divergências entre o posicionamento da TAS enquanto tendência tecnicista ou tendência histórico-crítica.

A ambivalência entre a tendência histórica crítica e tecnicista, apresenta suas contradições nos aspectos de formação dos sujeitos, enquanto uma busca por meio do contexto histórico construir cidadãos críticos na outra prevalece a técnica para inserção da mão de obra para trabalho. O conhecimento construído na Universidade está sujeito às transformações que emergem na estrutura da sociedade. Desta forma, o professor como mediador e orientador, vai criar possibilidades para que o aluno compreenda os conceitos e produza intelectualmente. Pessoas pensante, críticas e produtoras de conhecimento podem se tornar emancipadas e não alienadas.

A formação dos homens se projeta em um paralelo entre a formação crítica e as personificações do sistema capitalista que visa o lucro. Constituir trabalhadores pensantes é uma necessidade emergente no mercado, porém, a contradição que os sujeitos são pensantes, mas não emancipados. Perante essas considerações elaborou-se o problema dessa investigação.

Pensar exige tempo e disposição, algo que somente é particular dos seres humanos. Sendo até mesmo, uma questão de distinção entre eles. Todo ser é pensante, porém segundo Gramsci (1995) o trabalho intelectual distingue os homens na produção material. A produção constitui o desenvolvimento social, construído pelo próprio animal social, pela sua capacidade racional de produção tanto coletiva ou individual. A produção intelectual hoje tem o desafio da qualidade. E as universidades, principalmente as públicas, têm o dever de possibilitar uma formação para a produção intelectual e a emancipação. Para Saviani (2008) a educação tem a premissa de valorização da humanidade e da formação para a emancipação.

Conclusão

Os últimos projetos de pesquisas e de extensão realizados pelos componentes do GEFOPI, suscitaram o questionamento sobre a tendência histórico-crítica e os desafios da educação superior para a produção intelectual e emancipação. Essa pesquisa está em fase embrionária, da discussão bibliográfica e da coleta de dados dos trabalhos. A Universidade Estadual de Goiás, enquanto uma instituição pública, multicampi e interiorizada, que se encontra espalhada por 39 cidades do Estado. Isso representa que os cursos de licenciatura da UEG formam muitos professores do Estado de Goiás. Nesse ínterim discutir sobre tendências educacionais, a produção intelectual, autonomia e emancipação se faz necessário. A formação de professores críticos e emancipados, que

saibam produzir intelectualmente deve ser a missão das universidades públicas.

Referências Bibliográficas

GRAMSCI, A. CADERNOS DO CÁRCERE. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A.CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA HISTÓRIA. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. CADERNO 12 – Documento Especial In: História & Perspectivas n.5. Uberlândia, 1991.

GRAMSCI, A. OS INTECTUAIS E A ORGANIZAÇÃO DA CULTURA. RJ: Civilização Brasileira, 1979.

MARX, K. MANUSCRITOS ECONÔMICOS E FILOSÓFICOS. Coleção Os pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1987.

MARX, K. SOBRE A QUESTÃO JUDAICA. São Paulo: Boitempo, 2010.In: file:///C:/Users/andrea/Downloads/17295-92977-1-PB.pdf

MARX, K. SALÁRIO, PREÇO E LUCRO. Trad. Paulo Ferreira Leite. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, K. O CAPITAL: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertand Brasil,

1979.

MARX, K e ENGELS, F. A IDEOLOGIA ALEMÃ: teses sobre Feurbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, K. e ENGELS, F. MANIFESTO DO PARTIDO COMUNISTA. São Paulo: Cortez, 1998.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONASTA, Atílio. ANTONIO GRAMSCI ..Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

MOREIRA, M.A. Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares. São Paulo, Livraria Editora da Física, 2010.

NAGEL, Lízia Helena. A sociedade do conhecimento no conhecimento dos educadores. Texto aprovado e publicado nos Anais (em CD-ROM) do I Seminário Internacional de Educação. Cianorte: 2001. [Arquivo: SOCIEDconhecim]

RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociologia da Educação. 6.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO.Vol. 14. N.40 Jan/Abril. 2009. In: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf

SAVIANI. D. SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: o lugar da educação superior. educAtiva, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 45-66, jan;jun. 2010http://seer.ucg.br/index.php/educativa

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval (orgs.). 2. ed.MARXISMO E EDUCAÇÃO: debates contemporâneos. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2008b.

Fonte Financiadora

Agradecemos a UEG pelo apoio financeiro com a bolsa de iniciação científica e bolsa de extensão. Agradecemos também pelo apoio a eventos, pelo Edital Pro-Eventos. Agradecemos ao GEPFAPE.

158

Oral

Educação e formação de professores

158 - DOCÊNCIA COMPARTILHADA COMO PRECURSORA DE NOVAS AÇÕES NO ESPAÇO EDUCACIONAL

NICOLOI, S. C. F., SILVA, V., CITOLIN, C. B.

suzanacfn@yahoo.com.br, valentimdasilva@gmail.com, cris_bohn@yahoo.com.br

Palavras-chave: Docência Compartilhada; Educação; Formação de Professores

Introdução

A Docência Compartilhada, experiência de dois ou mais docentes dividirem o mesmo tempo e espaço em sala de aula não é, em si, iniciativa inédita ou inovadora. A mesma pode ser encontrada com sinônimos como: bidocência, trabalho colaborativo e ensino colaborativo. Na Docência Compartilhada não existe um líder designado, mas posicionamentos e intervenções que emergem como resultado nas interações entre os membros do grupo. As decisões são também compartilhadas e relacionam-se com as experiência que o grupo almeja vivenciar, há um planejamento coletivo. Assim, a Docência Compartilhada só se efetiva quando os participantes estão abertos para o diálogo. O presente trabalho pretende, socializar, discutir e refletir acerca de duas experiências de Docência Compartilhada em duas Universidades do Sul do Brasil.

Metodologia

A investigação buscou compreender como a docência compartilhada pode colaborar na formação de professores e que perspectivas de novas práticas pedagógicas possibilita. Identificar os principais desafios dessa prática também esteve no foco da pesquisa, à procura de elementos que propiciassem a melhor compreensão destas questões. A primeira Instituição investigada oferta cursos técnicos em região de fronteira com o Uruguai, em cursos binacionais. Na implantação desses cursos, as aulas de português e espanhol foram desenvolvidas através da docência compartilhada.Na segunda Instituição, a pesquisa foi desenvolvida ao longo de um ano, nos módulos de Vivências de Docência, Relação Ciências e Sociedade e Prática de Ensino e, ainda, Vivência de Docência, relação Ciências, Saúde e Qualidade de Vida, no terceiro ano do Curso de Licenciatura em Ciências, entre os anos de 2014 e 2015. O desenvolvimento da experiência foi facilitado, uma vez que tal Instituição possui um currículo diferenciado que propõe e incentiva o ensino por projetos e a docência compartilhada como prática docente cotidiana. Os dados obtidos em cada Instituição foram analisados através de aporte teórico da Análise de Conteúdo. A coleta e organização do corpus deu-se de forma paralela, por meio de duas equipes de pesquisa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e análise de documentos.

Resultados e Discussão

Com as vivências, na prática, da pesquisa em questão, foi possível observar que o processo da partilha começa já no planejamento que, por sua vez, não é uma deliberação ou distribuição de tarefas individualizadas, pois o tema é discutido, argumentado. Essa etapa do processo mostra-se como um momento de troca e de diálogo, de discussão de concepções. O relevante, no planejamento - espaço de diálogos que antecederam as atividades de aprendizagem -, é o adensamento de conceitos e ideias, quando um sujeito apresenta um tema, o outro complementa e argumenta ampliando a questão e as

possibilidades de entendimentos. Planejar as aulas no coletivo facilita no momento de encaminhar os processos. Entretanto, o planejamento compartilhado não exime as atividades de imprevistos ou mesmo dos impactos das relações humanas, já que ensinar é fazer escolhas constantemente em plena interação com os educandos-educadores. Compreendeu-se que a Docência Compartilhada é, também, o compartilhar de projetos, estudos, pesquisas, falas, espaços pedagógicos que estão para além de elementos "favoráveis" do cotidiano escolar, pois da mesma forma se compartilha os equívocos e desafios. Nessa questão transparece a ideia de compartilhar corresponsabilidades sobre o que não ocorreu como o esperado. Destaca-se, a partir do colocado, que há colaboração não só entre os docentes, mas também entre os estudantes, mediada pelo diálogo. Na perspectiva freireana, poderia se tratar do viver a abertura respeitosa ao outro, "a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo". Ao vivenciar a Docência Compartilhada torna-se possível aumentar a consciência sobre o processo de ensinar e aprender. Alguns indicadores que podem ser relacionados às práticas são: 1. Interdependência positiva, um sentido de trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo comum e a demonstração de interesse pela aprendizagem do outro; 2. Responsabilidade individual, na qual cada membro do coletivo de trabalho sente-se encarregado de sua aprendizagem e da aprendizagem do outro. Portanto, não há 'carona' nem 'escora' para ninguém no coletivo de trabalho – todos dão o máximo de si; 3. Interação verbal face-a-face abundante, em que os sujeitos explicam, discutem, elaboram e integram ao material atual tudo que aprenderam até então; 4. Habilidades sociais suficientes, envolvendo o ensino explícito de uma adequada liderança, de comunicação, de confiança e de habilidades de resolução, para que o coletivo de trabalho funcione efetivamente; 5. Reflexão de coletivo de trabalho, em que o coletivo de trabalho, periodicamente, avalia o que aprendeu, quão bem estão trabalhando juntos e como poderiam melhorar o coletivo de trabalho de aprendizagem. Assim, a função é construir estratégias que favoreçam a aprendizagem e a integração dos coletivos de trabalho.

Conclusão

Assim, entendemos que a Docência Compartilhada é uma prática que estimula o planejamento coletivo, a interdisciplinaridade e a transversalidade das áreas do conhecimento, além de favorecer o avanço da aprendizagem dos educandos e dos educadores. Colabora, ainda, na compreensão da superação da lógica linear, disciplinar, hierarquizada e fragmentada do conhecimento. Compreendeu-se que compartilhar a docência permite a utilização flexível e eficiente do tempo do educador que se beneficia dos diferentes estilos de ensino, da colaboração entre profissionais e da utilização de alternativas de ensino. A partilha da docência é, então, vista como um grande desafio para a educação, na tentativa de superar as barreiras da fragmentação e do isolamento.

160

Oral

Educação e formação de professores

160 - REFLEXÕES DE ESTUDANTES EM EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PIBID

SILVEIRA, V. S., PEREIRA, V. R., PEREIRA, T., BERTI, L. H., MONTEGUTTI, M. B., FRASSON, J. S.

vanessa.renan_@hotmail.com, vivianeribeirop@hotmail.com, tainapereira003@hotmail.com, henriqueberti@outlook.com, mimi_bianco@hotmail.com, jehfrasson@hotmail.com

Palavras-chave: Educação Física; Práxis Docente; Iniciação à Docência; PIBID

Introdução

Esse estudo se propõe compreender de que forma a reflexão da práxis pode contribuir para uma melhora na aula e na formação docente. Tal objetivo nos levou a buscar respostas para o seguinte problema de pesquisa: Qual a importância da reflexão crítica da práxis pedagógica para a organização da atividade de ensino? A Educação Física é alvo de debates antigos acerca da sua essência, pesquisas de diferentes épocas apontam as discussões sobre as divisões de mente/corpo. Segundo Euzébio e Ortigara (2011), há uma superação dessa visão dicotômica da área, o que busca legitimar a sua importância dentro do âmbito escolar. Para isso, nos embasamos na proposta Critico Superadora, discutida pelo Coletivo de Autores (1992).

Metodologia

Neste sentido, as aulas foram elaboradas de acordo com a proposta pedagógica Critico Superadora. A proposta é base de discussão no subprojeto do PIBID de Educação Física, e também na formação acadêmica do curso de Educação Física – licenciatura da instituição Unesc. O nível de ensino de atuação do PIBID, foi os anos finais do Ensino Fundamental. Deste modo o Coletivo de Autores (1992) em sua sugestão do ensino por ciclo, situa-o no terceiro ciclo, que trata da 7ª e 8ª série (8º e 9º ano atuais). Neste ciclo se realiza a ampliação da sistematização do conhecimento. Levando em consideração a organização do conhecimento por ciclos, tentamos organizar e sistematizar o ensino de acordo com a proposta. O conteúdo abordado nas aulas ministradas foi o futebol, onde tínhamos como objetivo desmistificar o futebol de campo hegemonicamente conhecido pelos educandos, para que pudessem vivenciar outras possibilidades de futebol já organizadas socialmente, porém pouco utilizadas no espaço escolar. Para tal objetivo apresentamos aos alunos o rugby, o futebol digital ou virtual, o futebol paraolímpico e o futebol americano. No decorrer das atuações foram realizados estudos, pesquisas, e promovidas discussões entre os bolsistas, professor supervisor e nos encontros presenciais do subprojeto, possibilitado a ampliação do conhecimento sobre a prática docente e a vivência escolar.

Resultados e Discussão

O professor supervisor do PIBID possuía em seu planejamento anual como um dos conteúdos o futebol de campo, o qual tivemos a oportunidade de acompanhar. Outro elemento observado é que o conteúdo escolhido pelo professor estava presente cotidianamente na realidade dos estudantes.

Desta forma, podemos observar que a relevância social também foi um dos princípios essenciais para a seleção do conteúdo, que implica na compreensão do sentido e o

significado do conteúdo para comunidade escolar, em especial aos alunos. Por isso acreditamos que a partir da situação observada, da presença do futebol de campo já muito pertinente no cotidiano dos alunos, se fez relevante trazer novas formas de jogar futebol e novas culturas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Perante esta análise de conjuntura, acreditamos que foi importante trazer diferentes formas de futebóis, bem como o rugby, o futebol a americano, o futebol virtual e digital, e o futebol paraolímpico, pelo fato de ser contemporâneo, onde Coletivo de Autores (1992) ressalta que o professor tem a possibilidade de apresentar o conhecimento que há de mais moderno para as suas aulas, sendo que estes podem ser atuais ou clássicos.Para uma maior compreensão do conteúdo por parte dos alunos, foram adequadas as aulas, as possibilidades Sócio-Cognoscitivas, onde é o último princípio para seleção do conteúdo. “Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.31). Onde também tomamos o cuidado sempre em relação ao ciclo de escolarização que estávamos atuando.

A organização e divisão das aulas de atuação na escola foram debatidos no gripo de atuação nas mesmas para que assim chegássemos num consenso todos juntos. Neste sentido ficou definido que cada tema seria desenvolvido por duplas, ou seja, cada dupla ficaria com um dos tipos de futebóis.

A dupla consistia em um bolsista da quarta-feira e um de sexta-feira, para que assim possibilitasse a continuidade no tema abordado. Ficou definido seis aulas para cada tema, pois Coletivo de Autores (1992) traz como um número mínimo de três a quatro aulas para trabalhar minimamente a Cultura Corporal na escola, nesse sentido ampliamos o número de aula para podermos ter um melhor processo de ensino-aprendizagem. Os temas abordados seguiram a seguinte sequencia: Rugby, futebol virtual, futebol paraolímpico e futebol americano.Durante o período que os acadêmicos atuaram, foram realizadas conversas após o término das aulas e nos horários de planejamento que o professor se dispôs, para que professor supervisor e bolsistas pudessem discutiam pontos relevantes sobre a atuação feita anteriormente pelo acadêmico que estava atuando, para uma reflexão crítica do grupo sobre os pontos positivos e os que poderiam ser alterados em próximas práticas.

Conclusão

Por meio das atuações percebemos o quão importante foram as conversas e discussões para a reflexão práxis docente. Neste sentido, acreditamos que cada vez mais se faça necessário trazer questões como está para o meio acadêmico, para que o professor se perceba como um ser inacabado, que deve sempre estar revendo sua prática docente, por meio de estudos e discussões. Sendo que a reflexão da práxis pedagógica é um dos meios para que o professor (a) tenha respostas do porquê suas aulas não vem acontecendo conforme o esperado. Ao atuarmos em uma proposta crítica da Educação Física, logo temos a clareza de seu aspecto teórico.

Referências Bibliográficas

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. Cortez. São Paulo, 1992.

CANCHERINI, Angela. A socialização do professor iniciante: um difícil começo. 212 f. dissertação (mestrado) – Programa de pós-graduação em educação, PUC, Santos, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. São Paulo, 2011.

PERIN, Andréa Pavan. Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIMEP, Piracicaba, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2005

EUZÉBIO, Carlos A.; ORTIGARA, Vidalcir. Na Teoria a Prática é Outra? Análise do Conhecimento Esporte Nos Cursos De Formação Inicial De Professores De Educação Física No Sul Catarinense. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 653-669, jul./set. 2011.

168

Oral

Educação e formação de professores

168 - INTERVENÇÃO FORMATIVA A PARTIR DE GRUPOS COLABORATIVOS NO INTERIOR DA ESCOLA: CONSTITUIÇÃO E VIVÊNCIAS

TRALDI, V. M., SCALZARETTO, R. E. C.

vitraldi@hotmail.com, robertinhacassara@hotmail.com

Palavras-chave: Formação de Professores; Grupos Colaborativos; Práticas Formativas; Relações Pessoais; Relações Interpessoais

Introdução

O presente trabalho constitui-se de uma prática formativa envolvendo profissionais da educação pública da Prefeitura Municipal de São Paulo, a partir da premissa de que a escola é uma organização que aprende, e que seus integrantes são capazes de identificar e refletir a respeito de suas necessidades formativas, promovendo suas aprendizagens e a de seus alunos. Para que a formação de professores seja significativa, é indispensável que aconteça no interior da escola, e o percurso escolhido foi o de constituir grupos colaborativos. A apresentação da proposta em foco, privilegia a interação entre os integrantes do grupo, a reflexão a respeito de seus processos enquanto adultos aprendizes, confrontando, qualificando e consolidando suas práticas educativas.

Metodologia

O itinerário do grupo estabeleceu-se ao longo do 2º semestre de 2015, em encontros quinzenais de 1h40min e constitui-se de professores e coordenador pedagógico, de uma escola pública municipal localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo, e mestrandos do curso de Educação: Formação de Formadores da PUC-SP, caracterizando-o pela aproximação entre Universidade e Espaço Escolar. O convite para a composição do grupo foi feito pela Coordenadora Pedagógica e, apesar de estar dentro da carga horária de trabalho, a participação dos profissionais (professores e gestores) foi feita por adesão, tendo em vista que no horário destinado aos encontros, os docentes poderiam desenvolver atividades de ordem organizacional, o que os desonerava de estar em atividade coletiva.

A construção da proposta partiu do princípio de identificação e colaboração, isto é, os integrantes estavam no grupo, motivados pela aquisição de novos conhecimentos, tornando-os responsáveis pela elaboração, definição de temas e condução dos encontros. Assim, o objetivo foi de promover a reflexão, e análise coletiva do exercício da prática docente, a partir de sua confrontação com aportes teóricos.

Para que esta formação fosse significativa, seria primordial que ocorresse no interior da escola, tornando-a uma organização que aprende (LEAL; FONSECA, 2013) e, então, estabeleceu-se que os encontros ocorreriam na própria escola.

Resultados e Discussão

No primeiro encontro, conversamos sobre a constituição de grupos colaborativos na escola, e o que o diferenciava dos momento formativos já existentes. Para definir o tema de estudos, todos os membros relataram a respeito de suas necessidades e, por meio de votação, elegemos o tema de estudo para o semestre. Os participantes propuseram diversos assuntos que revelavam os seus anseios, questionamentos e demandas, diretamente ligadas às suas práticas docentes e, foi definido como tema inicial de

estudos, os “fatores motivacionais” que permeiam as práticas escolares. Pensando na temática, propusemos como reflexão inicial a identificação de situações motivacionais que permeassem as relações estabelecidas em ambientes não escolares e, por conseguinte, situações escolares. Por tratar-se de um grupo colaborativo foi proposto que todos os participantes realizassem pesquisa a respeito da temática “fatores motivacionais”,a partir das contribuições foi possível direcionar os estudos, tendo em vista que os materiais apresentados, tratavam das relações interpessoais, principalmente no processo de ensino aprendizado. O envolvimento dos participantes, ressalta a cultura de colaboração, isto é, as crenças e as expectativas, que permeiam a relação escolar,que não estão restritas a organização de reuniões preestabelecidas, mas refere-se a qualidade, atitude, e aos comportamentos que permeiam as relações entre os indivíduos que constituem o grupo (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Por tratar-se de um grupo de estudos constituído no interior da escola, as reflexões e encaminhamentos pedagógicos impactaram na prática docente, e consequentemente na aprendizagem dos alunos. Enquanto membros do grupo, constatamos que as leituras propostas, suscitavam a reflexão a respeito das práticas da sala de aula, e acompanhamento pedagógico, os exemplos apresentados pelos professores,corroboraram com o conceito apresentado por (FULLAN; HARGREAVES, 2000), o aperfeiçoamento do ensino deve ser um empreendimento coletivo, pois a interação entre os pares é condição para a melhoria da ação docente. A interação no grupo deu-se através do estudo teórico, relato de práticas, em um diálogo reflexivo, o qual favoreceu o redimensionamento da prática docente, a partir da intervenção colaborativa, pautada no respeito. Assim, acredita-se que o grupo colaborativo constituiu-se em um espaço, no qual o professor pôde partilhar suas necessidades, sem receio de emissão de valores, partilhando conhecimento, valorizando e legitimando as práticas educativas, qualificando o seu fazer, a partir do compartilhamento consciente e intervenções intencionais, seja dos professores, coordenador ou mestrandos. A troca colaborativa, só ocorre quando todos estão envolvidos em objetivos comuns e, de forma geral, o grupo apresentava a busca de significar à sua ação profissional, gerando assim, reciprocidade e proximidade, com forte sentimento de pertença ao grupo (PASSOS, 2015).

Conclusão

Constatamos que compartilhar a ação docente no grupo colaborativo, tornou-se um meio favorável para a aproximação da teoria e prática escolar. A constituição do grupo com diferentes segmentos, professor, coordenador pedagógico, mestrandos, exigiu confiança e respeito, tendo em vista que os olhares e interesses de cada um, possui certa especificidade. Consideramos que o aprofundamento destas práticas, permitiu ao grupo por hora constituído, conhecerem e compreenderem a sua prática, a partir do distanciamento, e inferências dos pares, contribuindo para a ampliação do seu conhecimento. Desta forma compreendemos o estudo colaborativo como uma possibilidade de aprendizado, não como reuniões impositivas, mas como espaço reflexivo, de respeito, objetivando o aprimoramento da ação educativa.

Referências Bibliográficas

FULLAN. M.; HARGREAVES, A. A Escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre, 2ª Ed. Artmed, 2000

LEAL, M.; FONSECA, J. A Investigação- ação como instrumento de desenvolvimento profissional. In: SOUSA, F; ALONSO, LUÍSA, ROLDÃO, M.C. Investigação para um currículo relevante. Coimbra. Ed. Almedina, 2013.

PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de nova profissionalidade, 2015.

173

Oral

Educação e formação de professores

173 - EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM SAÚDE: O CASO DA FACULDADE DE CEILÂNDIA/UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

PARREIRA, C. M. S. F., CYRINO, A. P. P., ESCALDA, P. M. F.

cleliaparreira@unb.br, acyrino@unesp.br, escalda@unb.br

Palavras-chave: Formação Docente; Interprofissionalidade; Ensino Superior

Introdução

A formação profissional em saúde tem se fundamentado historicamente em uma visão disciplinar, muito focalizada na Biomedicina. No entanto, a complexidade dos problemas de saúde tem exigindo mudanças neste paradigma dominante e tem evidenciado a necessidade de reorientação do modelo vigente. É consenso que práticas colaborativas entre profissionais de saúde podem oferecer um cuidado mais seguro e efetivo e que nenhum profissional isoladamente é competente o suficiente para materializá-las. As competências necessárias para a promoção da educação interprofissional na graduação e os fatores relacionados às barreiras para a sua vivência e aprendizagem colaborativa no ensino superior são alguns dos desafios enfrentados pelas instituições formadoras com esta orientação político-pedagógico. Neste estudo, investigam-se as dificuldades enfrentadas por professores universitários em cursos de graduação da área da saúde.

Metodologia

As competências interprofissionais, como outras competências profissionais complexas, têm requerido coesão e interação contínuas e intencionais entre profissionais, gestores e usuários dos serviços e sistemas de saúde, para que possam resultar em práticas mais colaborativas e levar a processos de ensino-aprendizagem façam convergir competências, papéis e conhecimentos profissionais distintos, mas que tenham como direção única a busca da integralidade do cuidado e da atenção à saúde. No entanto, para a promoção da interprofissionalidade desejada nos processos formativos se faz necessário estudar, dentre outros aspectos, aqueles relacionados às barreiras para a vivência e a aprendizagem colaborativa no ensino superior. Questões de caráter explicativo distinto precisam ser mais problematizadas: - Como inserir práticas colaborativas no ensino de graduação? Quais aspectos relacionados à ação cooperada são capazes de qualificação a prática interprofissional? Quais seriam os desenhos mais apropriados à abordagem educativa interprofissional no campo da saúde? Há lacunas na formação docente que podem comprometer o desenvolvimento da educação interprofissional? Existem especificidades de caráter identitário que podem dificultar a educação interprofissional na área da saúde? Tais indagações requerem a utilização de metodologias qualitativas e a adoção de métodos e técnicas de análise que levem em conta as práticas discursivas dos docentes e discentes dos cursos de graduação em Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Saúde Coletiva e Terapia Ocupacional da Faculdade de Ceilândia/Universidade de Brasília (FCE).

Resultados e Discussão

A Faculdade de Ceilândia, da Universidade de Brasília, possui um desenho curricular construído coletivamente, sendo marcadamente interdisciplinar, ancorado na relação

orgânica entre ensino, pesquisa e extensão, havendo sido fundamentando em uma perspectiva interprofissional. Para a sua consolidação, se tem procurado assegurar que os estudantes tenham contato direto e compartilhado acerca de conteúdos, abordagens e situações práticas de articulação ensino-serviço-comunidade com base em quatro eixos estruturantes: Modo de Vida, Sistemas Biológicos, Especificidades do Fazer Profissional, Cenários de Práticas e Seminários Integrativos, organizados de forma a favorecer o desenvolvimento de habilidades e saberes que levem à práticas mais seguras e colaborativas. Na literatura internacional, as competências consideradas essenciais para o desenvolvimento dessa ação cooperada entre profissionais de diferentes áreas e conhecimentos são apontadas no âmbito de quatro domínios: 1) Valores/Ética para a Prática Interprofissional; 2) Funções/Responsabilidades; 3) Comunicação Interprofissional; e, 4) Equipes e Trabalho em Equipe; a partir dos quais têm sido enfatizados níveis relevantes para a verificação da ação interprofissional. Diferentes autores têm destacado uma série de barreiras significativas à educação interprofissional que são estruturais, causadas e mantidas dente ou entre sistemas de saúde e de educação. Mesmo no caso de experiências em que se fez opção por desenhos mais interprofissionais, como é o caso da FCE que busca, sistematicamente, investir na formação do seu quadro de professores e criar oportunidades para discussão das práticas docentes e sua aproximação com as orientações metodológicas e as bases conceituais que fundamentaram os projetos pedagógicos dos cursos, existem dificuldades para a sua consolidação. Desde o início de suas atividades, a Faculdade tem participado de diversos tipos de projetos e programas nacionais de reorientação da formação profissional em saúde, de ter os quais o PRO-SAÚDE (Programa Nacional de Reorientação dos Profissionais de Saúde), o PET-SAÚDE (Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde) e, também, o Projeto Pró-Ensino na Saúde. No entanto, passados mais de sete anos desde sua criação, havendo sofrido algumas mudanças sutis nos seus projetos pedagógicos dos cursos, além da agregação de novos docentes que não participaram da construção - mas que se encontram no momento de se apropriarem desses projetos - é chegada a hora de uma avaliação mais ampla, que busque evidências sobre as contribuições das perspectivas inter e transdisciplinar para o desenvolvimento de processos de reflexão acerca da função e do papel docente na produção de conhecimentos centrados no cotidiano profissional e nas experiências orientadas à preparação dos docentes para conduzirem experiências de educação interprofissional. Conhecer as barreiras que se colocam ao aperfeiçoamento ou à reafirmação desse desenho curricular e proposta pedagógica institucional pode contribuir para o avanço desse tipo de experiência no Brasil. Os espaços de convergência entre áreas, saberes e conhecimentos, sobretudo os fronteiriços, sinalizam para melhores práticas e relações entre profissões, cujas especificidades técnicas são complementares. Debater sobre quais transformações a educação interprofissionais traz ara a organização e dinâmica de funcionamento dos cursos, assim como identificar barreiras à sua implementação no ensino superior, tem relação direta com a questão da educação e da formação de professores.

Conclusão

O fortalecimento de desenhos curriculares interprofissionais exigem evidências de sua relevância e possibilidades de concretização. Além do monitoramento e avaliação constantes de seus processos de implantação, cada dia surge novas indagações a serem respondidas e questões a serem mais bem conhecidas e operadas. Desde uma perspectiva interprofissional, é necessária a criação de grupos de pesquisa sobre a temática, o estabelecimento de uma rede e agenda comuns, intra e interinstitucionais, além do desenvolvimento de estratégias de desconstrução dos mitos e equívocos relacionados à educação interprofissional e a criação de espaços potentes para a realização de discussões interativas e abertas sobre colaboração e ação cooperada em

saúde. Para tanto, há que se investir sistematicamente na formação docente e em novos processos de ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas

BARR, H. Competent to collaborate; towards a competency-based model for interprofessional education. J Interprofessional Care. 1998; 12(2):181-8.

BARR, H., LOW, H. Interprofessional Education, In: CAIPE. Centre for the Advancement of Interprofessional Education. Pre-registration Courses. A CAIPE Guide for Commissioners and Regulators of Education, 2012.

BATISTA, N.A. Et al. O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde . Interface: Comunicação, Saúde, Educação, v.12, n.25, p.433-41, abr./jun. 2008.

CIHC. Canadian Interprofessional Health Collaborative. A National Interprofessional Competency Framework, 2010.

D'AMOUR, D., FERRADA-VIDELA, M., L.S.M. RODRIGUEZ & BEAULIEU, M. The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. Journal of Interprofessional Care, (May 2005) Supplement 1: 116 – 131.

D'AMOUR , D. & OANDASAN , I. Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. Journal of Interprofessional Care, 2005, Vol. 19, No. s1 : Pages 8-20.

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

FREIRE, P. Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HAMMICK, M., FREETH, D., KOPPEL, I., REEVES, S. & BARR, H. A Best Evidence Systematic Review of Interprofessional Education BEME Guide no. 9 Medical Teacher, 2008, 29 (8): pp. 735-51.

LEFEVRE, F. ; LEFEVRE, A. M. C. . Depoimentos e discursos. Uma proposta de análise em pesquisa social. 1ª. ed. São Paulo: Liberlivro, 2005.

MCPHERSON ,K; HEADRICK , L., & MOSS, F. Working and learning together: good quality care depends on it, but how can we achieve it? Quality in Health Care 2001;10(Suppl II):46–53.

OANDASAN, I. & REEVES, S. Key elements of interprofessional education. Part 2: Factors, processes and outcomes. Journal of Interprofessional Care, (May 2005) Supplement 1: 39 – 48.

PEDUZZI, M.; NORMAN I.J.; GERMANI A.C.C.G.; SILVA J.A.M.; SOUZA G.C. Educação interprofissional: formação de profissionais de saúde para o trabalho em equipe com foco nos usuários. Rev Esc Enferm USP, 2013; 47(4):977-83

WHO. World Health Organization. Framework for action on interprofessional education & collaborative practice. Geneva: WHO, 2010.

Fonte Financiadora

Bolsa de Pós-Doutorado CAPES.

202

Oral

Educação e formação de professores

202 - TERRITÓRIO NARRATIVO E EXPRESSIVIDADE : CONVERGÊNCIAS ESTÉTICAS EM WALTER BENJAMIN E ADORNO.

CANARIM, G. O., SILVA, A. S., ANGELO, G. S.

gocanarim@gmail.com, alexsanders@unesc.net, gabrielche1616@hotmail.com

Palavras-chave: Educação; Narratividade; Expressividade; Formação

Introdução

Neste artigo pretendemos aproximar a categoria de território narrativo, sob o intermédio da qual interpretaremos a noção de benjamim de narração problematizando-a em relação a tradição como constituinte de um território imaterial pelo qual o sujeito se insere na cultura, com a de expressividade estética, elaborada a partir da estética adorniana com o proposito de destacar os processos que constituem o deslocamento do elemento de semelhança do real ao simbólico na produção da identificação do não idêntico como limite do conteúdo de verdade da obra de arte como entificada objetivamente na articulação material através da qual se revelaria uma dimenção formativa do sujeito.

Metodologia

Este texto tem como ponto básico, problematizar a racionalidade da educação contemporânea, a partir de aspectos fundamentais apontados pela noção de narrativa e narração em Walter Benjamin e a teoria estética de Theodor Adorno. Isso significa possibilitar a ampliação da problemática educacional a outros modos de compreender as alterações e desafios da formação integral do sujeito.

O artigo se configurará como um estudo teórico, sendo caracterizada como bibliográfica, cuja metodologia consistirá, essencialmente, de leitura das principais obras de Adorno e Benjamim alem de textos selecionados de comentadores que se aproximam do tema de estudo. As obras serão estudadas e resenhadas na busca de evidenciar alguns conceitos de análise, tais como: Estética, formação educação, narração . Esses conceitos e categorias serão priorizados para melhor compreender o objeto de estudo.

O texto estará disposto em dois momentos centrais: o primeiro será a delimitação do estudo, a partir da seleção, análise e dialogo critico com os textos e os autores. Trata-se, portanto, da revisão de literatura a fim de verificar aproximações e distanciamentos quanto a tema proposto. O segundo momento é a confrontação destes com as explicitações das categorias de análise. Nisso coincidem aprofundamento do tema da pesquisa, e o cotejamento das fontes com o fito da produção de uma analise produtiva a reflexão pedagógica.

Resultados e Discussão

A historicização da compreensão de contemporaneidade faz emergir das profundezas das relações de produção e consumo das comunidades humanas atuais, elementos patentes que apontam para problemas constitutivos da sociedade e que são derivados da ruptura com antigos paradigmas, portanto sendo realidades que se mostram cada vez mais presentes em nossa era de globalização simultanea capitalista.

Estamos no limiar de um tempo em que, por um lado, se vislumbra a “apoteose” da tecnocracia , com suas transformações organizativas, com seu caráter de transitividades

do conhecimento. Por outro lado, nos deparamos com inúmeros aspectos problemáticos, que estão a gerar, em termos freudianos, um mal-estar civilizatório com guerras, fome, violência, crises em muitos graus e sentidos.

A necessidade de reflexão sobre estas questões tornou-se uma marca central de uma educação atenta para com as problemáticas desse nosso tempo. Desse modo, cabem aos educadores algumas questões importantes: Como situar a educação no horizonte dos problemas contemporâneos? Como pensá-las nesse momento em que floresce cada vez mais aspectos de barbárie civilizatória do que aspectos de emancipação da humanidade?

Propusemos neste artigofazer um estudo sobre essas questões, sobretudo, a partir de uma aproximação entre formação-estética em Adorno e a narratividade em Walter Benjamim. A proposta foi aproximar por meio da analise dos processos formativos, as complexidades contemporâneas e sua interferência direta ou indiretamente nas perspectivas educacionais, a partir de um olhar voltado para a formação integral do sujeito. Para fazer isso, nos orientaremos a partir de algumas considerações de Theodor W. Adorno, que em suas interpretações, entende a necessidade de aproximação entre esses campos de conhecimento.

O pensador alemão Theodor Ludwig Wiesengrund (que mais tarde adotou o sobrenome materno Adorno) (1903-1969), é considerado um dos autores fundamentais do século XX. Sua obra transita por diversas áreas do conhecimento tais como: a filosofia, a sociologia, em estudos da psicanálise e das ciências históricas, além da crítica musical e literária. Seu diagnóstico acompanha as produções da primeira geração da Teoria Crítica, reunida no Instituto de Investigação Social, em Frankfurt, na Alemanha.

Para Adorno, quando as promessas da modernidade iluminista alijaram-se de seus compromissos de emancipação, a formação cultural (Bildung) ficou prejudicada. No seu entendimento, os elementos do pensamento que buscavam autonomia, desencantamento e emancipação do indivíduo tornaram-se mecanismos de poder e repressão. Assim, a educação, por exemplo, ao invés de proporcionar o desenvolvimento das potencialidades humanas, reproduziu um sujeito tutelado, assujeitado pelos próprios mecanismos repressivos da realidade e da racionalidade.

Conclusão

O estético converge com o formativo no sentido de que ambos implicam uma dinâmica não restritiva do impulso mimético. Nos tempos do pensamento adorniano, da experiencia da auto-reflexão, no reconhecimento do impulso mimético, imanente a vida do sujeito. Essa experiencia estética se registra na dificuldade de expressão do fenômeno, que advêm do processo histórico da razão instrumental.

Num mundo de constantes transformações e de instabilidades, tanto nos aspectos econômicos quanto culturais, decorrentes, sobretudo do avanço das ciências e das novas tecnologias, a educação assume relevância social de destaque, o que no exige uma maior compreensão do seu caráter critico-interpretativo das produções estéticas. para tanto, a escala, os professores e alunos devem promover a reflexão sobre os pressupostos que estão na base do projeto formativo.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

_____. Teoria estética. Lisboa: ed 70, 1992.

_____. Dialéctica negativa. Trad. de José Maria Ripalda, revisada por José Aguirre. Madrid: Taurus ediciones, 1975.

AGAMBEN, Giogio. Infância e História. A destruição da experiência e a origem da história, tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2005.

BENJAMIM, Walter. Obras escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DUARTE, Rodrigo. Notas sobre modernidade e sujeito na Dialética do Esclarecimento. IN: Adornos:nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997 (p.45-63).

_____. Apuros do particular: uma leitura de Mínima Moralia. IN: Adornos: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997 (p.145-159).

_____. Educação, sujeição e crítica na perspectiva de Adorno. In: DALBOSCO, C. et al. Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2004.

_____. Adorno, semiformação e educação. In: Educação e Sociedade, Campinas, v.83, n.24, 2003. p.459-476.

NOBRE, Marcos. A Dialética Negativa de Theodor W. Adorno: a ontologia do Estado Falso, São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 1998.

ZUIN, Antônio Álvaro S. Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia. São Paulo: FAPESP e Autores Associados, 1999.

Fonte Financiadora

UNESC

206

Oral

Educação e formação de professores

206 - CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL - IFRS CÂMPUS SERTÃO: CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E DOS SABERES DOCENTES DE SEUS EGRESSOS

ROSA, D. R., CASTAMAN, A. S., NOGUEIRA, C. G.

daia.rrg@hotmail.com, anacastaman@hotmail.com, nogueiracgn@gmail.com

Palavras-chave: Identidade Docente; Saberes Docentes; Formação Pedagógica; Educação Profissional

Introdução

Este estudo problematiza sobre o tema da Formação Docente para Educação Profissional, mais especificamente em como o curso de Formação Pedagógica de Docentes para Educação Básica e Profissional, IFRS-Câmpus Sertão se organiza e contribui na constituição de seus egressos enquanto docentes da educação profissional. O empenho em pesquisar esta temática surgiu visto que esta questão contribui com o cenário acadêmico voltado a formação docente da educação profissional.

Esta pesquisa objetiva analisar os fatores que contribuíram para a construção dos saberes docentes, e para a identidade do professor de egressos do curso de Formação Pedagógica de Docentes para Educação Básica e Profissional, do curso do IFRS-Câmpus Sertão.

Metodologia

Esta investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, sendo de cunho bibliográfico e exploratório, e enfoque em um estudo de caso. As técnicas de coleta de dados escolhidas foram o questionário de perguntas fechadas, múltipla escolha e abertas e a entrevista semiestruturada.

Desenvolvemos esta análise com alunos egressos do curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional do IFRS - Câmpus Sertão, com cinco turmas formadas, que totalizam 80 egressos, sendo estes formados entre os anos de 2010 a 2014. Os dados analisados foram coletados por meio de duas pesquisas aprovadas pela Plataforma Brasil, sendo elas: A constituição da docência na educação profissional: saberes e fazeres, realizada pela Professora Marilandi M. M. Vieira através do Projeto Institucional. P&I - Pesquisa e Inovação do Edital PROPI Nº 001/2013 - Fluxo Contínuo - Projetos de Pesquisa 2013. E a outra pesquisa A constituição da profissão docente: um estudo com alunos do Programa de Formação de Professores para a Educação Profissional, realizada pela Professora Ana Sara Castaman sob o CAAE: 30432414.1.0000.5342.

Os dados foram analisados conforme as questões de pesquisa, a partir da análise de conteúdo. Os dados coletados dos questionários foram tabulados e transcritos às entrevistas, mantendo sigilo da identidade dos participantes, sendo esses referenciados por letras.

Resultados e Discussão

Como resultado deste trabalho, procurou-se conhecer e analisar como o curso de Formação Pedagógica de Docentes para Educação Básica e Profissional, IFRS-Câmpus Sertão contribuiu na construção da identidade e dos saberes docentes dos seus

egressos. Para alcançar o objetivo proposto investigamos o perfil dos egressos, o que os motivou na escolha pela docência, os conhecimentos que lhes eram importantes, o sentido que atribuíam a profissão e por fim as concepções acerca do curso Formação de Docentes para a Educação Básica e Profissional no IFRS – Câmpus Sertão.

Os egressos caracterizaram o seu perfil profissional considerando atributos como: criatividade, paciência, tolerância, objetividade, capacidade de associar a teoria à prática, comunicação, embasamento científico, bons valores e humildade.

No decorrer da pesquisa sobre a escolha da profissão, observamos a busca de conhecimento e a vontade de aprender mais visando uma “visão ampla de mundo”, e também o “poder de reflexão”, sem dúvida esta profissão proporciona subsídios para alcançar estes objetivos, dependendo do empenho e interesse de cada um em buscar novas leituras. Outro ponto importante a ressaltar é sobre “A identificação com o ambiente escolar e a empatia com os alunos”

Acerca dos saberes ponderados pelos entrevistados percebemos que são sobre os conteúdos que diz respeito aos saberes específicos de cada matéria, também chamado de saberes disciplinares ou saberes contextuais que estão relacionados às áreas do conhecimento. Também os saberes pedagógicos que são aqueles voltados às técnicas e estratégias de aprendizagem, a compreensão do processo de ensino e são específicos da profissão docente, seria ainda o saber ensinar, entender como o aluno aprende, enfim, a didática.

Interessante destacar sobre preconceito em relação ao professor, associando a um mero transmissor de conteúdo, porém após o curso de Formação Pedagógica, mudaram esta visão, puderam observar as técnicas, metodologias de ensino, didática, a afetividade, os objetivos de uma matéria, de um curriculum, entre outras. Contar de suas experiências, momentos marcantes e as dificuldades, como o estudo degradado, o improviso das instituições, as inseguranças diante de turmas experientes e a falta de colaboração dos colegas nos remete a repensar a prática de forma que estas experiências também agregam conhecimento. As experiências da profissão e o compartilhamento dessas permitem ao educador uma reorganização dos seus atos, e uma reavaliação do ser professor.

Observamos as mudanças referidas após o curso, eles nos trazem que com o aprendizado abriu novos horizontes, a forma que eles tratam seus alunos, buscando entendê-los, a maneira de conduzirem suas aulas percebendo as necessidades de inovação constante, para tornar as aulas atrativas, sabem que precisam estar preparados para os imprevistos, transformaram-se profissionais mais responsáveis, e refletem sobre a sua prática, destacam também que o curso apresentou um leque de possibilidade nas relações de ensino e aprendizagem.

Conclusão

Evidenciou-se que os fatores que subsidiou a formação da identidade e os saberes docentes do alunos egressos do Programa de Formação de Docentes do IFRS-Câmpus Sertão está fortemente atrelado à constituição de cada indivíduo, durante sua trajetória pessoal, profissional e de estudos. Constata-se que a gênese do sujeito docente reflete em especial, as orientações que foram conduzidas no decorrer do curso de formação pedagógica. Os egressos apontaram o curso como promotor de conhecimentos, sendo os saberes disciplinares, da ação pedagógica, experiências pedagógicas e didáticas. Alguns dos egressos se descobriram como docente e se identificaram com a profissão no transcorrer do curso. Observou-se que a construção dos saberes passam a ser conectados as novas tecnologias, e a formação do profissional docente torna-se essencial no processo educacional.

Referências Bibliográficas

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. PIMENTA, Selma Garrido. Docência no Ensino Superior. Volume I. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTAMAN. Ana Sara et all. Programa de Formação de Professores para a Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Sertão: um estudo acerca da constituição da profissão docente. In: X SENEPT, Minas Gerais, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. 2 ed. São Paulo: Unesp, 2005.

DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. Pesquisa e Construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habernas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000, 125 p.

DEWEY, John. Experiência e educação. Tradução de Anísio Teixeira. 2ª ed São Paulo: Ed. Nacional , 1976. v.131.

DIAS, Donaldo de S; SILVA, Mônica F. S. Como Escrever uma Monografia: Manual de elaboração com exemplos de exercícios. São Paulo: Atlas, 2010.

DUBAR. C A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007 1133 Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf >. Acessado em 30 de agosto de 2015.

GAUTHIER, C. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IMBERNÓN, F. Formação Continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JUNIOR, Waldemar de O. A Formação Do Professor Para A Educação Profissional De Nível Médio: Tensões E (In)Tenções Disponível em:< http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema3/TerxaTema3Artigo2.pdf >.Acesado em agosto de 2015.

KUENZER. Acacia Z. A Formação de Professores para o Ensino Médio: Velhos Problemas, Novos Desafios. Educação & Sociedade. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-668, jul.-set. 2011. Disponível em: < http://www.cedes.unicamp.br > Acessado em 20/02/2015.

_____ As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante. Educação & Sociedade. Campinas. vol.20 n.68. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009. Acessado em 20/02/2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abril.2002.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001. Disponível em: < http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm >. Acesso em: 07/10/2015.

LIBÂNEO, José C; PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro de 1999.

_____, José Carlos. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21° Edição. São Paulo: Editora Loyola, junho de 2006.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82 PACHECO Eliezer Et. All. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica brasília. Ed. Moderna. São Paulo, 2011

NÓVOA, António. As organizações escolares em análise. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. (Org.). Vidas de professores. Portugal: Porto, 1992.

_____. Professores: Imagens do futuro presente. ISBN 978-989-8272-02-7. Lisboa, 2009. (Livro em formato digital).

PAIVA, Cantaluce Mércia Ferreira. A identidade docente na educação profissional: como se forma o professor. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Nuances- Vol. III- Setembro de 1997.

PIMENTA, Selma G. (Org.). Saberes Pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e críticado conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. O Estágio na Formação de Professores: unidade Teoria e Prática?. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Docência no Ensino Superior. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Marise. Concepção Do Ensino Médio Integrado. Disponível em: < https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf >. Acessado em 02 de novembro de 2015.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (org.). Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. P. 145-155.

SILVA, Filomena L. G.R. Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

SILVA, Maria M. CAUDURO, Maria T. Formação docente: saberes necessários para a prática pedagógica. Anais I Ciclo de Estudo em Educação: Contemporaneidade e Interdisciplinaridade. Junho à Setembro de 2013. Frederico Westphalen – RS.

SILVA, Teresinha Gomes. O processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2007.

SILVA, Patricia C. Revolução Industrial. Portal da Administração. Disponível em: < http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/revolucao-industrial/27484/ >. Acessado em dezembro de 2014.

TARDIF. Maurice. Saberes docente e formação profissional. 2° ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

_____. Saberes docentes e formação profissional. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. Novos docentes e novos alunos. In:Oficio de professor na América Latina e Caribe. Brasília: Fundação Víctor Civita/UNESCO, 2004. p. 67-80.

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.11, n° 29, jul./ago. 1947. p.89-104. Disponível em: < http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/auto.htm >. Acessado em agosto de 2015.

TEIXEIRA, Enise B. A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizados. Revista Desenvolvimento Em Questão. Editora Unijuí. P. 177-201. Ano 1. N.2 jul/dez. 2003.

WITTACZIK, Lidiane Soares. Ensino por competências: As concepções dos professores dos cursos superiores do SENAI/SC de Jaraguá do sul. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau, 2008.

VIEIRA. Marilandi M. M. A constituição da docência na educação profissional: saberes e fazeres. Projeto Institucional. P&I - Pesquisa e Inovação. Edital PROPI Nº 001/2013 - Fluxo Contínuo - Projetos de Pesquisa 2013.

217

Oral

Educação e formação de professores

217 - INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A PRODUÇÃO ACADÊMICA NOS ÚLTIMOS ANOS

PEREIRA, E. J. H., ROSA, A. S., VASCONCELLOS, V. M. R.

erikajen@ibest.com.br, aretusasantos@ahoo.com.br, vasconcellos.vera@gmail.com

Palavras-chave: Infância; Educação Infantil; Relações Étnico-Raciais

Introdução

Infância, Educação e relações étnico-raciais são áreas com histórico de invisibilidade e silenciamento. Vasconcellos e Sarmento (2007, p. 33) afirmam que: “A busca de um conhecimento que se desgarre das imagens constituídas e, historicamente, sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos.” Nesta perspectiva, o artigo discute dez anos de publicações de teses e dissertações e as comunicações orais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPED produzidas no Brasil, considerando o período de 2003 a 2013 na interface em discussão. Correspondem a dados desenvolvidos pela primeira autora, na dissertação de mestrado (PEREIRA, 2015) e da segunda nas análises de doutorado (ROSA, 2016) trabalhos estes orientados pela terceira autora.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em duas etapas. Inicialmente, analisamos teses e dissertações brasileiras sobre educação, relações étnico-raciais e infância a partir das seguintes bases de dados eletrônicas: portais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT), Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Domínio Público e Google. Utilizamos os seguintes descritores: raça, racismo, discriminação (racial), preconceito (racial), relação(ões) étnico-racial(is), etnia, negro(a); negritude(a); branco(a); preto(a); multicultural, diversidade, multiculturalismo, afro-brasileiro(a); afrodescendente, Educação Infantil; pré-escola; creche; infância, criança. A segunda etapa constou do levantamento das comunicações orais dos grupos de trabalho da ANPED no mesmo período. O levantamento de deu por meio dos Anais Eletrônicos da referida Associação e considerou os títulos dos trabalhos, seguindo os mesmos descritores utilizados na primeira etapa. A opção por iniciar o levantamento em 2003 deve-se à publicação da lei 10.639/03, que definiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro brasileira, seguida da publicação do Parecer CNE/CP nº 03/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais (DCNERER). Uma vez identificadas as produções, procedemos a leitura dos resumos, compilação das palavras chaves e análise crítica dos dados das mesmas. Em etapa posterior realizamos leitura cuidadosa e análise individual de cada tese, dissertação e artigo encontrado, buscando sintetizar os aspectos relevantes de cada pesquisa.

Resultados e Discussão

Abordamos a ideia de raça como uma construção social e histórica que alicerça as relações de dominação, ainda presentes na sociedade contemporânea, entre diferentes povos e culturas (QUIJANO, 2005). Utilizamos o termo raça compreendendo o significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro.

Consideramos as dimensões histórica e cultural a que ele nos remete. Em consonância com Quijano (idem) partimos do pressuposto de que a raça marca de forma estrutural e estruturante as sociedades em geral, em especial, a brasileira.

Os artigos que serviram de base para nossas análises foram 3 (três) teses e 23 (vinte três) dissertações de mestrado. Encontramos nas comunicações orais nos Anais da ANPED somente 8 trabalhos, oriundos de dois GT (7 e 21), que versavam sobre a educação das relações étnico-raciais e infância.

As mudanças e alterações (Lei nº 10.639/03 e das DCNERER/04), promulgadas ao longo da década, são notadas na produção acadêmica. Essas políticas institucionalizaram a necessidade da discussão do racismo, preconceitos e discriminações que acontecem no seio das instituições escolares, inclusive nas creches e pré-escolas.

Nas 26 produções acadêmicas encontradas destacam-se os anos de 2009 e 2013 com o maior número de dissertações defendidas na área da infância e raça. Contudo, Pereira (2015) aponta que o crescimento ocorreu de modo irregular. A produção dos anos 2010 e 2011 estiveram no mesmo patamar das de 2007 e 2008, havendo um crescimento em 2012 e 2013; mesmo assim decrescente, se comparado ao ano de 2009, com a maior produção acadêmica no período investigado.

Ainda segundo a mesma autora (2015) as teses analisadas foram produzidas em Universidades da região Sudeste. Não sendo localizadas teses nas regiões Norte, Nordeste, Sul e Centro-Oeste naquele período. A maior concentração das dissertações esteve também na região Sudeste. Foram defendidas 60,8%, seguida da região Sul 26%, Nordeste 8,7% e região Norte de 4, 3%. Não sendo encontrada nenhuma produção de dissertação ou tese - na interface infância e raça - na região Centro-Oeste.

Quanto as Universidades onde as pesquisas foram produzidas, “registramos a Universidade de São Paulo (USP), com quatro (três dissertações e uma tese defendidas), seguida pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com três dissertações defendidas. Os demais trabalhos estão distribuídos em treze Universidades, com uma ou duas pesquisas cada” (idem, p. 15).

Quanto as 10 (dez) reuniões anuais da ANPED, analisadas, desde 2003 até 2013, somente 06 tiveram apresentações de trabalhos sobre infância e relações étnico-raciais. Os trabalhos foram encontrado, em maior número no GT 21. O GT 07 performou 03 trabalhos no início da década estudada. Portanto, nos últimos oito anos de ANPED o GT07, onde se concentram os trabalhos relativos à educação das crianças de 0 a 05 anos em creches e pré-escolas não apresentou nenhum trabalho sobre relações étnico-raciais. (ROSA, 2016).

Conclusão

Neste trabalho identificamos que a lei 10.639/03 e as DCNERER/04 impulsionaram o debate e produção acadêmica sobre relações étnico raciais também na educação infantil, porém o quantitativo de produções ainda apresenta número reduzido. Encontramos somente 34 trabalhos (23 dissertações, 3 teses e 8 trabalhos na ANPED) o que ressalta a necessidade de ampliar a discussão na interface “infância, educação e relações étnico raciais”, não só nas teses e dissertações acadêmicas, mas também nas comunicações orais da reunião anual da ANPED.

Percebemos no estudo o deslocamento de perspectivas críticas de exclusiva denúncia do racismo e do preconceito, para perspectivas críticas de análise da conjuntura, indicando que já existem ações de afirmação da população negra na educação infantil, porém coexistindo em paralelo à permanência de práticas conservadoras.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10 jan. 2003, p. 1.

_____. Parecer CNE/CP 003/04. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial da União, 10 mar. 2004.

PEREIRA, Erika Jennifer Honorio. "Tia, existe flor preta?" Educar para as relações étnico-raciais. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

ROSA, A. S. Creche e educação das relações étnico raciais: uma leitura a partir do espaço. Projeto de qualificação de tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

ROSEMBERG, F. Aspectos conceituais e jurídicos da educação para a igualdade racial na educação infantil. In: BENTO, M. A. S. (ORG.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 11-46.

SANTOS, A. Identidade negra e brincadeira de faz-de-conta: entremeios. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2005.

VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (orgs.). Infância (in) visível. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

218

Oral

Educação e formação de professores

218 - ESPAÇOS NA CRECHE: ORGANIZAÇÃO E REFLEXÕES COLABORATIVAS

MOREIRA, A. R., ROSA, A. S., DEVÊZA, C. M.

anarosamaio@uol.com.br, aretusasantos@ahoo.com.br, claricemdeveza@gmail.com

Palavras-chave: Formação em Serviço; Creche; Organização Espacial

Introdução

A organização espacial tem assumido, nas últimas décadas, relevo nos estudos da psicologia e da educação que discutem o aprendizado e desenvolvimento de crianças pequenas e bebês na creche. Os adultos organizam os ambientes para crianças conforme suas concepções, expectativas e projetos educativos condicionados a uma matriz histórico-cultural.

Portanto, parece-nos importante problematizar os modos como os espaços são organizados na creche visando ampliar a discussão sobre suas possibilidades pedagógicas. Este trabalho tem o objetivo de apresentar alguns dos resultados e reflexões preliminares desenvolvidas no âmbito de uma experiência colaborativa entre universidade e creche, e está fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2010), para a qual o espaço é concebido como um elemento relacional, simbólico e histórico, produzido e transformado a partir das interações sociais.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa-intervenção em desenvolvimento numa creche municipal de Juiz de Fora, MG, iniciada em fevereiro do ano de 2015. O estudo tem o objetivo de conhecer o processo de organização espacial da creche e também criar contextos de reflexão coletiva e crítica entre os profissionais da instituição (1 coordenadora, 1 secretária, 18 educadoras, 6 auxiliares de serviços gerais) e membros da universidade (1 professora, 3 bolsistas do curso de pedagogia e 1 doutoranda) a respeito das práticas de cuidado/educação, tendo como fio condutor o espaço.

Nossas ações investigativas e interventivas envolvem o acompanhamento semanal do cotidiano da creche por meio de observação participante (quatro dias por semana, durante quatro horas cada), produção de fotos e notas de campo, bem como a realização de encontros reflexivos, que são caracterizados por momentos de reflexão crítica com metodologia específica construída por nosso grupo de pesquisa, e que acontecem uma vez por mês, durante duas horas. Foram realizados cinco encontros reflexivos até o momento, porém, para fins deste trabalho, discutiremos apenas os três primeiros. O primeiro e o segundo versaram sobre o espaço real e o espaço desejado; e o terceiro, sobre as possibilidades de transformação dos espaços com a participação das famílias.

No movimento dialógico de escuta e questionamento, buscamos refletir crítica e colaborativamente sobre as organizações dos diferentes ambientes da creche e as vivências dos bebês e das crianças com esses espaços desnaturalizando práticas cotidianas cristalizadas. O material produzido nesses encontros foi gravado em áudio e posteriormente transcrito.

Resultados e Discussão

Neste trabalho procuraremos enfatizar os resultados parciais da pesquisa, considerando

que ainda estamos inseridos in loco, a partir da perspectiva das educadoras com base nos três primeiros encontros reflexivos realizados.

A perspectiva de colaboração nas reflexões sobre os espaços da creche integrante da pesquisa fundamenta-se tanto no interesse de interlocução por parte do grupo de pesquisa quanto por parte dos profissionais da creche que já sinalizavam em seu projeto político pedagógico (PPP) do ano de 2014 a preocupação com a organização dos espaços da instituição. A proposição de reorganizar os ambientes faz parte, portanto, das dimensões contempladas no projeto de trabalho citado, o qual possibilitou às educadoras repensar e redimensionar o papel dos espaços em suas práticas, buscando qualificá-los a partir da participação das crianças e famílias.

Isto nos remete às reflexões de Lopes (2012, p. 155) quando aponta que existe "(...) um contexto ofertado em cada tempo histórico para nossos bebês pelas gerações que as precedem e que com ela se encontram." Isto significa dizer que as organizações espaciais são histórica e culturalmente condicionadas. Porém, elas encontram-se prenhas de serem permanentemente ressignificadas pelas vivências dos sujeitos.

As discussões e resultados têm demonstrado que os diferentes ambientes da creche influenciam nas preferenciais espaciais das educadoras, bem como tensionam a relação entre interno/externo na medida em que, durante os três primeiros encontros reflexivos as educadoras sinalizaram que a creche não termina nas paredes, ela abarca o entorno da instituição, como as montanhas, as ruas e a fazendinha. Das janelas e do pátio externo, elas trazem esses espaços para dentro da creche e os inserem em seu fazer pedagógico.

Quanto às perspectivas entre o espaço real e o espaço desejado, a maioria apontou a necessidade de a creche adquirir brinquedos novos e em maior quantidade, pois os que existem são em número reduzido e alguns deles se encontram em condições precárias de uso. Algumas educadoras do Berçário II desejaram que houvesse espelho em suas salas contribuindo nas brincadeiras de faz de conta. Para uma delas, o espelho amplia o universo dos bebês, assim como o quintal poetizado por Manoel de Barros, que é maior do que o mundo (real).

Por último, sinalizamos o interesse demonstrado por todos os profissionais da creche, educadoras e todos os demais funcionários de retomar experiências anteriores de construção com as famílias de objetos e brinquedos que pudessem enriquecer as salas de referência e os outros ambientes da creche. O resultado foi a ideia de convidar as famílias nesta perspectiva de construção de objetos que possam ressignificar espaços de bebês e crianças. Assim, eles tiveram a ideia de construir, por meio de oficinas, vários estruturadores espaciais (objetos, brinquedos etc.) carrinhos, casinha para o solário, mobílias para a casinha e o personagem de uma história utilizando sucatas diversas.

Conclusão

Este texto tem o objetivo de apresentar alguns resultados e reflexões já desenvolvidas no âmbito da pesquisa-intervenção sobre a formação em serviço de educadores de creche, tendo como fio condutor das discussões a organização espacial. A pesquisa tem procurado envolver todos os sujeitos que dele participam no processo de reflexão crítica e problematização dos espaços, bem como na construção coletiva de respostas para responder aos desafios cotidianos.

Os encontros reflexivos realizados, bem como os diálogos que acontecem no cotidiano da creche apontam para uma potência de transformações em ambos os espaços – o grupo de pesquisa e creche, dado o alto grau de implicação de ambos os partícipes com a qualidade do cuidado/educação de bebês e crianças nesse espaço institucional.

Referências Bibliográficas

LOPES, Jader Janer Moreira. Os bebês, as crianças pequenas e suas condições histórico-geográficas: algumas notas para debate teórico-metodológico. Revista Educação em foco. Diálogo entre as teorias da atividade e sócio-histórico-cultural. ISCAR Brasil e II Fórum Nacional. Edição especial. Juiz de Fora, MG, p. 151-161, ago. 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Psicologia USP, São Paulo, v.21, n.4, p. 681-701, 2010. (Texto original de 1935).

219

Oral

Educação e formação de professores

219 - ALFABETIZAÇÃO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

SANTOS, A. R., MOURA, A. P. A. C., FERREIRA, J. C.

clea_rj@yahoo.com.br, anapaulaabreumoura@gmail.com, jacflower_88@hotmail.com

Palavras-chave: Formação de Educadores; Sistema de Escrita Alfabética; EJA

Introdução

O presente trabalho é resultado da investigação sobre a construção da escrita por alunos jovens e adultos e tem por objetivo fornecer elementos para a elaboração de materiais específicos e contextualizados, que auxiliem os educadores em suas aulas e promovam um avanço no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Apesar da Educação de Jovens e Adultos se configurar como uma modalidade de ensino, a partir da LDB nº 9394/96, seus materiais didáticos e a formação docente ainda são temas de discussão, pois apresentam grande fragilidade. A pesquisa está vinculada ao Laboratório de Investigação Extensão e Ensino da Educação de Jovens e Adultos e tem como espaço de intervenção o Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos.

Metodologia

Para o desenvolvimento do trabalho utilizamos a metodologia participante que buscou uma abordagem qualitativa em três etapas (THIOLLENT, 2014). A primeira etapa buscou uma revisão de literatura com referenciais teóricos que dialogassem com nosso campo de pesquisa. Nessa, percebemos que muitos dos estudos que existem sobre a aprendizagem da leitura e da escrita são voltados para crianças, deixando uma lacuna a respeito do sujeito jovem e adulto. Os pressupostos teóricos que nortearam a investigação reconhecem a complexidade do processo de alfabetização, acreditando que não basta estar alfabetizado para saber alfabetizar, mas são necessários conhecimentos específicos voltados à área. Partindo da premissa que para a aprendizagem da escrita, o aluno deve compreender alguns princípios básicos do Sistema de Escrita Alfabética- SEA (LEAL, 2010), a segunda etapa, contou com a elaboração de materiais que contemplassem questões de interpretação e específicas do SEA. O material foi levado a campo e, posteriormente, feito um diagnóstico para investigar quais princípios os alfabetizandos tinham conhecimento. Na etapa seguinte, fizemos uma reflexão junto com os alfabetizadores acerca dos resultados encontrados e a elaboração de novas atividades que atendesse os princípios que os alunos ainda não se apropriaram, visando sim, o aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas no Programa num movimento que se pretende de retroalimentação.

Resultados e Discussão

Ao verificar os dados, contatou-se a complexidade do ato de alfabetizar, pois os educandos em processo de alfabetização refletem nas suas escritas, suas leituras de mundo. Dentre as construções realizadas pelos alfabetizandos, estão o estabelecimento de relações semânticas entre palavras em vez de associações baseadas na pauta sonora; dificuldade em identificar as diferentes estruturas silábicas e o reconhecimento que toda sílaba tem, pelo menos, uma vogal. Na primeira atividade, a orientação era explicar ao educando o que era rima e em seguida, ler para ele um trecho do texto

"Cotidiano", exemplificando com palavras como: igual e pontual; parar e levar; feijão e não.

Após as exemplificações, lia-se para o educando o enunciado e pedia que o aluno se atentasse ao som, rimando uma palavra com outra. Considerando que um dos princípios básicos do sistema de escrita é que a relação do SEA é com a pauta sonora e não com propriedades dos conceitos dos objetos apresentados, o objetivo da atividade era perceber qual a relação que o aluno da EJA estabelece no sistema de escrita.

Um dos aspectos observados nesta atividade, é que o aluno ao ser solicitado a encontrar palavras que rimam, estabelece uma relação semântica e não sonora, o que nos leva a pontuar a indissociabilidade entre a leitura de mundo e a leitura da palavra. Podemos constatar este resultado em algumas falas dos educandos, que ao rimar correr com não, explicou com a seguinte frase: "Para não correr muito. Ninguém aguenta correr o dia todo sem parar, ou senão, a noite está estourando". Já na rima calo com ralo, a fala foi "Se tiver muito tempo de joelho, faz um calo. Se ralo muito faz calo".

Numa outra atividade, a proposta era trabalhar com a separação de sílabas, onde o pesquisador explicava aos alfabetizandos que eles deveriam separar as sílabas e depois circular as vogais. O objetivo era observar se os alunos atentavam para as diferentes estruturas silábicas e que toda sílaba contém, pelo menos, uma vogal. Ao analisar a resposta dos alfabetizandos nesta atividade, observou-se a dificuldade acerca da apropriação das diferentes estruturas silábicas, visto que quando solicitado a separar sílabas, em que se encontrava padrões diferentes do padrão universal Consoante-Vogal - CV, o aluno não o fazia de forma correta, criando suas próprias estratégias, que em alguns exemplos remetem ao padrão CV, que, exaustivamente, é trabalhado pelos professores no início da alfabetização, dificultando a apropriação de outras estruturas.

Dentre as estratégias utilizadas pelos alunos encontramos; a separação de sílabas por pares: MU- LH- ER; a não aceitação de uma sílaba com três letras: N-ÃO; e o não reconhecimento de que toda sílaba é composta por, pelo menos, uma vogal: ES-PE-RAN-DO. Vale ressaltar que para esta pesquisa foram 36 alunos de diferentes turmas do entorno da Cidade Universitária, como Maré, Parada de Lucas, Ilha do governador e Ramos.

Conclusão

A pesquisa desenvolvida tem contribuído para o trabalho dos alfabetizadores, destacando a importância de se pensar o aluno de EJA como um sujeito que constrói conhecimento e, a partir de suas necessidades, cria mecanismos para solucionar possíveis situações de insegurança no cotidiano. O olhar investigativo do docente para a prática educativa possibilita o aperfeiçoamento do processo pedagógico a ser realizado e elaboração de materiais didáticos com intencionalidade e qualidade, possibilitando ao seu alfabetizando o avanço na apropriação do SEA. Sendo assim, o trabalho em desenvolvimento converge ao ideal, defendido por Paulo Freire, (1993) de que a prática educativa deve ser compreendida criticamente, esteja ela relacionada a uma pós-graduação de uma universidade ou a uma classe de alfabetização.

224

Oral

Educação e formação de professores

224 - A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES DE PEDAGOGOS SOBRE O SEU PROCESSO FORMATIVO NO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DA UEPA

CARRIJO, W. B. M., SÁ, R. L., GOMES, D. A., ALMEIDA, N. M. C. B.

walnelia@yahoo.com.br, robervania.sa@bol.com.br, lenegomes20@yahoo.com.br, niveamjulia@yahoo.com.br

Palavras-chave: Formação; Professores; Pedagogia; Licenciatura; Currículo

Introdução

O curso de Pedagogia foi criado no Brasil em 1939 e que no decorrer de sua história tem se evidenciado muitas discussões quanto ao currículo e quanto ao campo de atuação do licenciado. Neste trabalho objetivamos investigar como se constituiu a formação inicial do pedagogo egresso do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará na cidade de Conceição do Araguaia que atuam como docentes na rede municipal de ensino. Buscamos identificar algumas questões como: metodologias e práticas adotadas pelos docentes no seu exercício profissional; momento de sua formação se deu o contato com a educação básica; se a pesquisa fez parte do processo formativo, verificando assim que aspectos eles consideram como pontos fortes e de deficiência do curso.

Metodologia

O estudo se constituiu através da abordagem qualitativa onde fizemos uso de pesquisa documental, bibliográfica e de campo, utilizamos alguns instrumentos como questionários e entrevistas que foram aplicadas a licenciados egressos do curso de Pedagogia. Iniciamos buscando informações acerca do curso de Pedagogia no Brasil e dos seus marcos legais como Decreto-Lei 1190/39 que cria o curso de pedagogia, que a princípio surgiu com uma das cinco seções entre: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática, que compunha a Faculdade Nacional de Filosofia; Pareceres do Conselho Federal de Educação nº 251/62; Parecer do CFE nº 252/69, Resolução do CNE/CP nº 01/2006 e consulta no Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará. Após este levantamento fizemos a aplicação de questionários e entrevistas a egressos do curso de Pedagogia que atuam na rede municipal de ensino da cidade de Conceição do Araguaia no Pará com o objetivo de verificarmos juntos a estes pedagogos que leitura os mesmos fazem de seu processo de formação, como em que momento do curso os mesmos tiveram o contato com a educação básica, se a pesquisa fez parte de seu processo formativo, sobre as metodologias e as práticas que adotam no exercício de sua profissão e também sobre o que consideram como pontos fortes e pontos deficientes no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia que cursaram.

Resultados e Discussão

A análise evidenciou a necessidade de que o curso de Licenciatura em Pedagogia precisa ser avaliado quanto a formação que vem oferecendo, tanto na questão do currículo quanto na questão do perfil do profissional que o mesmo pretende formar. Embora seja um curso que tenha passado por várias modificações, desde que foi criado no Brasil e também na Universidade Estadual do Pará, que foi o objeto pesquisado, observamos que

o currículo, apesar de possuir disciplinas que privilegiem a formação docente, não forma o professor para a educação infantil e nem tampouco o gestor, pois há uma carência de disciplinas e de práticas que envolvam estas temáticas, neste aspecto reportamo-nos a Franco, Libâneo e Pimenta (2011) quando propõem que daqui a alguns anos se torne evidente a necessidade de criar um curso voltado para formar professores e outro curso para formar pedagogo especialista, trazendo de volta a discussão do curso de formação de professores. Quanto a leitura que os pedagogos pesquisados fazem de sua formação pudemos observar que apesar de serem egressos do mesmo curso de pedagogia, alguns já tiveram oportunidade de exercerem diferentes funções tais como: professores da educação infantil, da educação básica, orientadores pedagógicos, técnicos na Secretaria Municipal de Educação e de diretor escolar pois independente da formação na graduação, a pós-graduação permite o exercício de funções específicas dentro da rede de ensino. Em relação as metodologias adotadas pelos professores pesquisados todos declararam que enquanto professores trabalham basicamente com aulas expositivas, propõem trabalhos grupais e individuais e elaboram sequências didáticas para os conteúdos com foco na leitura e na escrita. Ao serem questionados sobre em que momento do curso os mesmos tiveram contato com a educação básica, todos afirmaram que foi apenas no período de estágio que acontece no último ano do curso, os que tiveram contato antes foi pelo fato de já terem tido a oportunidades de atuarem como docentes antes de ingressarem na universidade. A participação em projetos de pesquisa durante a formação foi um ponto fraco do curso pois não foi incentivada durante o processo formativo, esta situação já foi exposta por Pimenta (2014) que observou que a formação do professor como pesquisador não é o foco das disciplinas do curso de Pedagogia, fato este reiterado por Gatti e Barreto (2009) que comprovaram que as pesquisas “representam uma ínfima porcentagem nos currículos”. A questão da pesquisa e extensão foram apresentadas como pontos fracos do curso, bem como um grande número de variadas disciplinas ofertadas no curso e ainda a questão do estágio que tanto de observação quanto de regência foram ofertados apenas no final do curso, não privilegiando uma formação mais crítica e voltada para a realidade que os pedagogos se deparam quando adentram as escolas. Os pontos positivos foram relatados por aqueles que tiveram oportunidade de cursar o ensino médio Magistério e também por aqueles que tiveram a oportunidade de vivenciarem a experiência docente antes de ir para a universidade que declararam que esta experiência prática permitiu compreender melhor a teoria.

Conclusão

Ao concluirmos pudemos salientar que os problemas evidenciados neste estudo quanto ao currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia e a atuação dos licenciados nos leva a repensar a forma que ele tem sido ofertado, ressaltando que embora tenha sido pesquisado o curso de Universidade do Estado do Pará, pudemos verificar através de pesquisas de autores como Gatti, Pimenta, Libâneo, entre outros fizeram em outras instituições públicas federais e também privadas, que a formação que vem sendo ofertada no curso de Pedagogia aponta para deficiências e fragilidades que perpassam desde os currículos até as instituições de formação e que pesquisas como estas podem contribuir para a busca de novos direcionamentos e cenários para o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Pedagogia Parecer nº 251/62. In: revista Documenta. N° 11, p.59-66, jan./fev., 1963

_____. Conselho Federal de Educação. Currículo de Pedagogia Parecer nº 252/69. In: revista Documenta. N° 100, p.101-139, abr., 1969

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 1/2006 de 15 de maio de 2006.

Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção I. p. 11.

_____. Decreto-Lei nº 1190 foi aprovado em 04 de abril de 1939. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 06 abr. 1939

_____. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. Educar. Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S.G.. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. Educação em Foco, v. 14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011.

GATTI, Bernadete Angelina (coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: INESCO, 2009. 294 p.

LIBÂNEO, José C. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. In: Olhar de professor. Ponta grossa, 10(1): 11-33, 2007 Disponível em http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article Acesso em 29 de fev. 2016

UEPA, Universidade do Estado do Pará – Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 2008.

226

Oral

Educação e formação de professores

226 - CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

NOGUEIRA, C. G., CASTAMAN, A. S., ROSA, D. R.

nogueiracgn@gmail.com, anacastaman@hotmail.com, daia.rrg@hotmail.com

Palavras-chave: PIBID; Fomação Docente; Educação Profisisonal

Introdução

Este artigo visa a conhecer como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) contribui com a licenciatura para a Educação profissional, a partir da análise documental dos dois subprojetos contemplados pelo programa no Curso de Formação Pedagógica para docentes da Educação Básica e Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Sertão. O PIBID vinculado ao curso de formação pedagógica é recente, do ano de 2011, o que sugere conhecer como ele vem contribuindo na formação em licenciatura de sujeitos com formações superiores distintas que buscam a formação para a docencia.

Metodologia

A metodologia empregada para realizar este artigo remeteu a um estudo de caso, de cunho qualitativo, com base na pesquisa documental. A escolha pela abordagem qualitativa se deve por propiciar uma investigação do sujeito em seu meio. Minayo (2007), afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com as aspirações, crenças, valores e atitudes do sujeito.

Este trabalho se caracteriza como estudo de caso por se tratar de uma investigação empírica que busca investigar um fenômeno contemporâneo em um contexto de vida real (YIN, 2010), neste caso, o PIBID do curso de Formação Pedagógica para Docentes da Educação Básica e Profissional, do IFRS - Campus Sertão. Algumas vantagens do estudo de caso são: a possibilidade de aprofundamento nos estudos; a flexibilidade; a possibilidade de investigar o caso pelo “lado de dentro”; a compreensão de um processo (GIL, 2009).

Os documentos analisados referem-se à legislação do PIBID e aos subprojetos do PIBID de 2011 e 2013 do curso de Formação Pedagógica de Docentes para Educação Básica e Profissional, do IFRS Campus-Sertão.

Para Lüdke e André (1986) na pesquisa documental é possível identificar informações nos documentos partindo de questões e hipóteses. Para isso, contatou-se com o atual e o antigo coordenador do PIBID, do IFRS para buscar os projetos contemplados pelo programa. Verificou-se dois subprojetos do curso de Formação Pedagógica de Docentes para Educação Básica e Profissional, do campus Sertã e, em cada um deles, analisou-se as atividades propostas e como estas convergem para a formação docente dos bolsistas do PIBID.

Resultados e Discussão

O primeiro projeto do curso de formação pedagógica contemplado pelo PIBID é do ano de 2011, edital 001/2011 da CAPES. O plano de trabalho teve como título “Orientação

profissional para o mundo do trabalho". A finalidade do projeto era a inserção dos alunos bolsistas do PIBID na escola auxiliando na orientação profissional dos alunos do ensino médio. Para alcançar esse objetivo o projeto previu o total de 20 ações, divididas em 24 meses.

Das atividades propostas no sub-projeto foi possível verificar: os objetivos do PIBID como política de formação inicial com inserção dos bolsistas no cotidiano escolar; a contribuição para a articulação entre teoria e prática com a elaboração dos materiais e sua apresentação; e o incentivo a pesquisa com a participação em eventos e publicação de relatórios e livro. Dessa forma, a relação entre teoria e prática é reforçada no programa, contribuindo para formação inicial do aluno. Além disso, a aproximação do bolsista com o cotidiano escolar propicia uma inserção com o contexto social no qual as escolas estão inseridas.

O segundo subprojeto contemplado pelo PIBID é do ano de 2013, edital 61/2013 da capes e entrou em vigor no ano de 2014. O subprojeto faz parte do projeto que contemplou outros seis campus do IFRS. Como objetivo institucional o projeto antecedeu ações e/ou estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas com visitas para coletar informações sobre o contexto educativo, a dinâmica administrativa pedagógica e socioeconômica da mesma, condições de ensino, entre outras.

O projeto previu entre suas atividades a elaboração de uma listagem de referenciais teóricos contemporâneos voltados para os saberes necessários à educação, como planejamento, acompanhamento e avaliação da aprendizagem; realização de rodas de conversas sobre as leituras destes referenciais; entrevista com os docentes das escolas participantes objetivando conhecer os referenciais teóricos adotados, a apresentação dos resultados destas análises aos professores das escolas participantes e a publicação dos resultados deste estudo (IFRS, 2013).

O desenvolvimento destas ações possibilitou que os estudantes do ensino médio e professores das escolas envolvidas interagissem entre diferentes modalidades de ensino, nesse caso, entre a educação básica e a superior. Assim, foi possível aferir que os subprojetos desenvolvidos no curso de formação pedagógica para docentes da educação básica e profissional vem promovendo o incentivo a formação inicial fazendo uma interlocução com as respectivas formações de seus bolsistas o que possibilita uma aproximação com a educação profissional e o ensino médio integrado visto que os projetos tem como foco os alunos do ensino médio. Isso possibilita que os bolsistas se aproximem da realidade escolar viva no ensino médio.

Conclusão

A partir da análise dos dois projetos (2011 e 2013) do PIBID aos quais os alunos do curso de Formação Pedagógica para Docentes da Educação Básica e Profissional participaram, foi possível verificar uma preocupação com a inserção uma preocupação com a inserção dos estudantes no ambiente escolar o que propicia um ganho para o bolsista que inicia seu contato com seu futuro local de trabalho e oportuniza o desenvolvimento de um professor reflexivo e especificamente na área da educação profissional especificamente na área da educação profissional possibilita no curso de formação pedagógica vivências diferenciadas para alunos já formados em áreas diversas o que favorece uma compreensão do espaço escolar e de um professor pesquisador que reflete sobre sua prática.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a

programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível.em:.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Lei/d6755.htm >. Acesso em: 10 set.2015.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília/DF 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. > Acesso em: 13.10.2014

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. Projeto Institucional PIBID/IFRS. Vivências Docentes Compartilhadas. Edital nº 01/2011/Capes. 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. Projeto Institucional PIBID/IFRS. PIBID 2013. Edital nº 61/2013/Capes. 2013.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.São Paulo: EPU, 1986.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

230

Oral

Educação e formação de professores

230 - PIBID E A CARREIRA DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PARA VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

MARCONDES, E. F. O.

emilyf.o.m@hotmail.com

Palavras-chave: PIBID; Valorização do Professor; Carreira Docente

Introdução

Esse trabalho visa apresentar os resultados da pesquisa destinada a pensar os impactos que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), toma como ponto de partida os objetivos do programa PIBID para refletir sobre a promoção dessa política pública e investigar sua aplicação na instituição, além de levantar alguns desdobramentos que esses resultados suscitaram. O programa é parte de um processo de intervenção do governo federal na qualidade da formação inicial e continuada de profissionais da educação, a fim de melhorar o quadro de falta de professores de Educação Básica no país.O PIBID é destinado a formação dos discentes de licenciatura das instituições de Ensino Superior (IES) que envolva universidade e escola.

Metodologia

Nesse sentido vamos apresentar algumas etapas da pesquisa que já foram realizadas. De início foi construída uma discussão teórica sobre as mudanças que envolveram o Ensino Superior no Brasil a partir dos anos 90, para se chegar ao contexto de movimentação em torno da formação e valorização de professores. O debate caminhou para a reflexão sobre o papel da CAPES e políticas lançadas pelo governo a fim de incentivar as ações voltadas para a questão da docência e da formação. Nossa intenção, após essas discussões que buscaram contextualizar o movimento que levou ao surgimento do PIBID, foi de entender o funcionamento, as orientações e analisar alguns dados quantitativos que mostravam resultados do programa pelo país inteiro, onde foi possível observar seu crescimento. Em seguida, a pesquisa buscou conectar as circunstâncias de surgimento e crescimento do PIBID com a trajetória e os impactos do programa na UFRRJ, buscamos então conhecer o curso e dinâmica de funcionamento dos editais na instituição, que envolviam seus objetos, referências pedagógicas , áreas de conhecimento contempladas, relação com as escolas do entorno assim como apresentar o processo de expansão dos cursos de licenciatura na UFRRJ; foi promovida também uma entrevista com uma das primeiras coordenadoras institucional do PIBID/UFRRJ a fim de conhecer a perspectiva de uma gestora do programa, junto ao levantamento qualitativo expusemos dados quantitativos do progresso do PIBID na UFRRJ.

Resultados e Discussão

Masson faz algumas reflexões sobre a carreira docente: “Em que pese a expansão da Educação Superior e do crescente número de licenciados, a falta de professores na Educação Básica se explica pela ausência de uma política efetiva de valorização dos professores (2011, pág. 344).” A expansão das vagas no Ensino Superior nas ultimas décadas, onde as licenciaturas foram contempladas no processo não mudou o quadro de falta de professores tão pouco garantiu a qualidade da formação, a autora acredita que a

situação é consequência da falta de valorização do profissional da educação já que muitas medidas voltadas para formação docente são de caráter emergencial e não configuram políticas que modifiquem o quadro de desvalorização da carreira. Pensando nesse contexto nos perguntamos se o PIBID consiste em uma ação de real valorização do professor e intervenção em uma formação de qualidade ou se aproxima mais de uma medida isolada e de regulação dos modelos de formação? No contexto da UFRRJ a existência de um programa que fosse destinado exclusivamente a estudantes de licenciatura contribuiu para a consolidação do processo de expansão dos cursos de licenciatura na instituição, assim como incentivou a movimentação e ações de estudantes e professores de escolas e da universidade que pensassem o ensino e a aprendizagem na Educação Básica, desenvolvendo projetos diversos. No primeiro edital elaborado em 2008 e realizado em 2009 eram: 5 subprojetos, 68 bolsistas de iniciação à docência e 7 escolas; em 2012 eram 16 subprojetos, 233 estudantes bolsistas, 16 escolas participantes no total ; em 2014 temos 19 subprojetos e 532 bolsistas e em 2015 chegou – se ao número de 562 bolsistas de iniciação a docência. Entre os principais ganhos com a adesão da UFRRJ ao PIBID, a pesquisa levantou alguns pontos como: o reconhecimento e a valorização do estudante de licenciatura - também pela bolsa específica para essa modalidade, a mobilização de gestores e professores da universidade para o funcionamento do programa, a produção de material didático e paradidático para ser utilizado em sala de aula e fortalecimento do campo de pesquisas sobre educação. Dentre as dificuldades podemos destacar a aproximação e ajuste de atuação entre universidade e escola e acesso a verba para o desenvolvimento do programa. Refletindo sobre os objetivos do PIBID, sua trajetória e resultados na UFRRJ podemos pensar nas dimensões que as ações e experiências alcançaram para fortalecimento das licenciaturas; também nas perspectivas e valores que o PIBID produziu e modificou no cenário da formação de professores.

Conclusão

Nessa etapa da pesquisa seu objetivo é descobrir quantos e quais bolsistas egressos do PIBID/UFRRJ seguem a carreira docente e através de entrevistas, conhecer suas percepções sobre a contribuição do programa em sua formação e prática docente. Estamos avançando nos pontos teóricos que foram importantes para elaboração do problema de pesquisa, como a questão da profissionalização docente, a qualidade dos cursos de licenciatura no país e a ideia de professor reflexivo, a noção de professor que orienta o PIBID. Atualmente a pesquisa encontra - se no processo de montar o banco de dados dos bolsistas egressos e finalizando os preparativos para a qualificação de mestrado, em seguida serão realizadas as entrevistas previstas com os egressos docentes e não docentes, para conhecer a visão desses atores.

Referências Bibliográficas

MASSON, Gisele. O movimento de educadores no processo de definição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)/I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE) PUC PARANÁ, Curitiba 7 a 10 de Novembro de 2011. ://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4400_2343.pdf

249

Oral

Educação e formação de professores

249 - GÊNESE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

BIAVATTI, V. T., BOLDA, B. S.

vania@furb.br, bruna.bolda@hotmail.com

Palavras-chave: gênese; políticas públicas; formação docente para o ensino superior

Introdução

Ao tomar a educação como uma política pública, a pesquisa propõe traçar a gênese da formação docente para o ensino superior no Brasil inquirindo as políticas nacionais implantadas. A proposta é de investigar como se dão as diferentes configurações adotadas nas políticas nacionais de educação tomadas como o resultado final de uma série de embates, destacando o(s) enfoque(s) teórico(s) em que essas se alicerçam. A partir de tais estratos, arroladas aproximações e similitudes entre as políticas adotados, analisar a formação docente para o ensino superior em seus aspectos de continuidades e/ou rupturas, visando construir contribuições teóricas à construção da qualificação da formação docente para o ensino superior.

Metodologia

A pesquisa baseia-se nos estudos das diferentes formas de caracterização e compreensão da transição entre os diversos modos de gestar a vida que distinguem as diferentes épocas e que, neste caso específico, desenham distintos modos de coordenar, organizar e controlar a educação e, consequentemente, a formação docente para o ensino superior.

É por esse entendimento específico sobre como funcionam as relações de poder na definição das políticas manifestadas em leis, projetos e programas para formação docente que se busca traçar as formas e os desdobramentos das políticas de formação docente para o ensino superior no Brasil. No entanto, não se trata de procurar pelo que domina na definição de tais políticas. O que se pretende é investigar as políticas de educação na especificidade da formação docente que delas derivam em seus aspectos de governamentalidade entrecruzando políticas, legislação e modelos de formação docente adotados.

Essa é, portanto, uma opção teórica que procura desvelar a exterioridade do que compõe e funda as políticas e formas de organizar a formação docente no Brasil. Um procedimento teórico, de pesquisa que procura dados que levem a compreender “como”, e em seguida “o que” se prioriza na formação docente para o ensino superior na atualidade.

Dessa forma, os estratos de pesquisa serão trabalhados a partir dos documentos e pronunciamentos oficiais do MEC, legislação nacional, discussões e publicações nos principais eventos nacionais e literatura, específicos de cada período.

Resultados e Discussão

Vive-se atualmente a sedimentação do consenso de que a formação docente implica numa especificidade de saberes e práticas muito próprias, de tal modo que apenas o conhecimento teórico - e mesmo prático - da área do saber não é suficiente. A tese

defendida por Gauthier (1998) de que além do saber específico da disciplina/área de atuação os saberes docentes compreendem saberes específicos é acompanhada por Perrenoud (2000) que faz penetrar a perspectiva da profissionalização do professor. Neste sentido, são parcos os estudos sobre o tema na literatura brasileira. A maior parte dos estudos procuram focar processos da formação docente em si, pouco atentando aos aspectos das políticas nacionais, dando conta, assim, da formação em seu termo final.

Há números consideráveis de pesquisas, nos últimos anos, voltadas à formação docente. Especialmente no que cerne à formação para professores da Educação Básica. Todavia, poucas são as publicações voltadas para a formação de professores para o Ensino Superior, não existindo, na base de dados pesquisada (Scielo, BDTD Nacional e Portal de Periódicos CAPES), no período correspondente a essa pesquisa, produções sobre a gênese das políticas de formação docente para o Ensino Superior no Brasil.

Na busca de estudos sobre a gênese da formação docente com base na proposta metodológica de Michel Foucault, apesar de não ter sido aplicado nenhum critério de seleção temporal, nenhum livro ou artigo foi encontrado. Que entrecruze os temas "formação docente" e "Michel Foucault" há somente dois artigos: um que se propõe a analisar a necessidade da formação continuada de professores a partir da pesquisa genealógica e arqueológica, de Augusta Maria Bicalho (2013), e outro que objetiva delinear uma formação continuada eficiente a partir da perspectiva de Michel Foucault, de Carla Regina Calone Yamashiro e Yoshie Ussami Ferrari Leite (2012).

Ainda, a fim de refinar a busca por estudos que abordassem as políticas de formação docente para o ensino superior ao longo da história do Brasil, não se chegou a algum resultado. Portanto, optou-se pelo recorte de busca "história da formação docente no Brasil", desconsiderando a formação docente para o ensino superior. Com isso, obteve-se grande número de produções acadêmicas na área, voltadas à formação docente para a educação básica.

Nesse sentido, já que houve número elevado de artigos produzidos que se propõem fazer a digressão história da formação docente no país, e nenhum livro, compilou-se a bibliografia predominantemente citada. Assim, dois novos estudos - que explicitam as políticas de formação docente no Brasil desde a colônia até a atualidade - foram inclusos na bibliografia da pesquisa: Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, de Dermeval Saviani e História da formação de professores, de Leonor Maria Tanuri (vide referências).

Conclusão

Há bibliografia histórica acerca das políticas de formação docente no Brasil, mas é parcial e considera fragmentos temporais e espaciais da formação docente para a educação básica. Mesmo os estudos de Tanuri (2000) e Saviani (2009), que recriam com base nos extratos históricos o enredo da formação docente no país desde a colônia até a atualidade, não traçam a gênese da formação docente no Brasil. Pois para isso, é necessário averiguar as correntes teóricas que nortearam a formação docente no país em cada período, além de suas procedências. Isso, alinhavado à análise das políticas e documentos vigentes nas diferentes épocas, é o que, em linhas gerais, traça a gênese da formação docente.

Referências Bibliográficas

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK. Colin.; SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BATISTA, Eliane Regina Martins. Políticas de formação para o professor do Ensino

Superior. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0160.pdf >. Acesso em: 28/01/2015.

BICALHO, Augusta Maria. Formação continuada para professores: algumas possibilidades na perspectiva de Michel Foucault. In: I SEMINÁRIO CURRÍCULOS, CULTURAS E COTIDIANOS, vol. 1, nº 1, Vitória, 2013. I anais do seminário currículos, culturas e cotidianos. Disponível em: < http://www.seminarionupec3.com.br/resources/anais/21/1372623388_ARQUIVO_TextodeAugustaparaNUPECENVIAR.pdf >. Acesso em: 28/01/2015.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm >. Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo. A gênese de uma profissão fragmentada. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, nº 15, p. 31065, set./dez. 2007. Disponível em: < http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/119/129 >. Acesso em: 29 de janeiro de 2016.

CASTELO BRANCO, Guilherme. Considerações sobre Ética Política. In: PORTO CARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: Nau. 2000.

CASTRO, Edgardo. Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, v. 13, Recife, 2006. Anais... Recife: UFPE, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: prioridade postergada. Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n.100, 2007.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. A vontade de saber. In: _____. História da sexualidade vol. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999. 382 p.

_____. O que são as luzes? In: _____. Ditos e escritos vol. 2. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. Poderes e estratégias. In: _____. Ditos e escritos vol. 4. Rio de janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. Resumo dos cursos do Collége de France (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1997.

_____. Verdade e Poder. In: _____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1991.

GADELHA, Sylvio. Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GAUTHIER et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijui: Unijuí, 1998.

GOVERNO DA PRROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Decreto de n° 10 de 10 de abril de 1835. Decreto de criação da Escola Normal.Repositório Institucional UFSC. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99970 >. Acesso em: 10 de fevereiro de 2016.

HERVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; YAMASHIRO, Carla Regina Calone. A emergência da análise de necessidade de formação de professores: pesquisas afins. In: IX ANPED SUL, 2012. Anais da IX ANPED sul, 2012. Disponível em < http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/787/558 >.Acesso em: 28/01/2015.

LINDBLOM, Charles Edward. The Science of “muddling through”. Public Administration Review, v. 19, n. 2, p. 79-88, 1959.

MACHADO, Roberto. Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. Acta Cirúrgica Brasileira, São Paulo, vol. 17, 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf >. Acesso em: 29 de janeiro de 2016.

MOROSINI, Marília Costa (org.). Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NETO, Leon Farhi. Biopolíticas: as formulações de Foucault. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.

NÓVOA, Antonio. Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII–XX siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 2 v., 1987.

PÁL PELBART, Peter. Vertigem por um fio: políticas da subjetivação contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PASSETTI, Edson. Anarquismos e sociedade de controle. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIRRINEAU, P. (org). Léngagement politique: decline ou mutation?. Paris: Fondation Nationale de Sciences Politiques, 1994.

RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RAMOS DO Ó, Jorge. O governo de si mesmo: modernidade, pedagogia e encenações disciplinares do aluno liceal. Lisboa: Educa e Autor, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação [online], vol. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHULAMANN, Lee. Entrevista Revista com ciência: revista eletrônica de jornalismo cientifico. Disponível em: < http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=53&tipo=entrevista >. Acesso em: 10 de maio de 2013.

_____. O governo dos escolares: uma aproximação teórica às perspectivas de Michel

Foucault. Lisboa: Educa, 2000.

SECCHI, Leonardo. Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: 2010.

SIBÍLIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros?. Em pauta, São Paulo, nº 2, p. 195-211, jan./jun. 2012. Disponível em: < www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/download/269/pdf >. Acesso em: 07 de janeiro de 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul/dez 2003. Disponível em: < http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=273 >. Acesso em: 5 de abril de 2014.

_____. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16 > . Acesso em: 5 de abril de 2014.

TANURI, Maria Leonor. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação [online], n. 14, p. 61-88, 2000.

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

_____. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA NETO, A. Foucault e a Educação. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

254

Oral

Educação e formação de professores

254 - A CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOSTSKY

MATTOS, A. P., SILVEIRA, Z. M.

paula.alianda@hotmail.com, zms@unesc.net

Palavras-chave: Ciências; Ensino; Aprendizagem; Formação; Prática Pedagógica

Introdução

A presente pesquisa investigou a concepção de ensinar e aprender dos professores de Ciências da rede municipal de Criciúma/SC, com o intuito de identificar se as mesmas se aproximam dos pressupostos da concepção histórico-cultural. Visto que esta uma proposta de ensino dentro de uma perspectiva histórico-culturalproposta, promove a construção de indivíduos críticos e atuantes na sociedade. Para a realização da pesquisa, foram discutidas as teorias de aprendizagem que permeiam o ambiente escolar: Inatista-maturacionista, Comportamentalista, Construtivista e Histórico-cultural. Essa análise possibilitou perceber se os princípios orientadores da concepção histórico-cultural estão presentes na forma como o professor compreende o ensino e a aprendizagem.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos realizados nesse estudo, além do estudo teórico sobre as concepções de aprendizagem que permeiam a prática pedagógica dos professores de ciências em questão, incluíram estudos das propostas curriculares que regem a Educação no Estado de santa Catarina e no município de Criciúma/SC; além da pesquisa de campo com 10 (dez) professores de ciências da rede municipal de Criciúma/SC. A coleta dos dados para a realização das análises, foram realizadas por meio de uma entrevista com perguntas estruturadas com esses professores. As entrevistas foram realizadas durante as horas atividade dos mesmos, para dessa forma não interromper hora aula, sendo todas as entrevistas transcritas de forma fiel a fala dos envolvidos na pesquisa, em que os mesmos podiam depois ler e assinar. Assim, essa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e explicativo, utilizando-se do estudo de campo por meio de entrevista estruturada como instrumento para coleta de dados. O critério para escolha desses professores foi de forma aleatória, de acordo com a aceitação e disponibilidade dos professores, contudo, acabou-se por termos professores participantes de diferentes regiões da cidade. Após a realização da coleta de dados junto aos professores confrontou-se suas falas com os pressupostos da teoria histórico-cultural.

Resultados e Discussão

A comparação entre os estudos realizados no aprofundamento teórico, e os dados coletados nas entrevistas com os professores de Ciências em questão, revelou indícios da uma pedagogia tradicional materializada em práticas pedagógicas reprodutivistas, e na postura do professor, como transmissor de conteúdo. Nesse sentido, foi possível perceber distanciamentos em relação a concepção histórico-cultural, no qual o aluno se constitui como agente de seu aprendizado, na interação com o professor e com os instrumentos e signos disponíveis em seu meio social. Pois, de acordo com Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), reconhecer o aluno como sujeito de sua aprendizagem é considerá-lo como quem realiza a ação, e não como aquele que apenas sofre a ação. Vale ainda

destacar que durante as análises da pesquisa, percebeu-se por parte dos envolvidos um desconhecimento pela grande maioria dos envolvidos, quanto a concepção que rege os documentos norteadores da Educação no Estado de Santa Catarina, e na rede municipal de Criciúma. O que nos propões a discussão quanto ao entendimento desses profissionais pela compreensão das concepções de aprendizagem, e a sua relevância na relação entre ensino e aprendizagem. Visto que é de grande importância para o sucesso do processo de ensino aprendizagem, entre professor e aluno, que o professor tenha consciência e real compreensão de sua concepção de aprendizagem. Ou seja, ter conhecimento de como dar-se a relação entre o ensinar e aprender, e a disso seguir com seu processo de ensino-aprendizagem com seus alunos, e assim contribuir de forma real na formação da cidadania de seus alunos. Vale destacar também, que durante as análises das respostas desses professores observou-se um consenso entre a maioria destes de que a Ciência faz parte do dia a dia dos alunos, promovendo assim o interesse dos mesmos, o que contribui no ensino. Contudo, a falta de interesse dos alunos, descrita pelos professores em suas respostas, veio como a mais citada entre as dificuldades encontradas. Dessa forma, é preciso considerar a necessidade de repensar a prática educativa e a concepção de aprendizagem desses profissionais, pois se o de ensino de Ciências tem como possibilidade fazer parte do dia a dia dos alunos, como podemos ter por parte desses um desinteresse?, uma vez que, “[...] as pessoas aprendem o tempo todo. Instigados pelas relações sociais ou por fatores naturais, aprendem por necessidades, interesses, vontade, enfrentamento, coerção ”. (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2011, p. 123)? É nesse sentido, que se faz imprescindível que o professor busque uma reflexão constante de sua prática, visto que assim como o aluno o professor está em constante transformação.

Conclusão

Os resultados dessa pesquisa apontaram a necessidade de ampliar as discussões sobre os cursos de formação inicial e continuada dos professores, no sentido de refletir sobre as concepções de ensino e aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas das escolas, em especial a histórico-cultural, que é a abordagem apontada pelos referenciais curriculares nacionais, pela proposta curricular de Santa Catarina e na rede municipal de Criciúma. Ainda a partir dos resultados dessa pesquisa concluímos a necessidade de realizar uma nova pesquisa quanto a utilização do livro didático no ensino de Ciências. Visto o quanto este foi apontado, mas, contudo, a Ciência está em constante transformação, em quanto o livro não.

Referências Bibliográficas

CRICIÚMA (SC) Prefeitura Municipal de Educação. Proposta curricular da rede municipal de Criciúma: currículo para a diversidade: sentidos e práticas. Criciúma, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2008. 233p.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. 4.ed.São Paulo: Cortez, 2011. 364 p. (Coleção Docência em Formação)

FONTANA, Roseli A. Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Ed. Atual, 1997. 232 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p. (coleção leitura)

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis, SC: COGEN, 1998.

VIGOTSKY, L. S., COLE, Michael. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 191 p. (Coleção psicologia e pedagogia) ISBN 8533603347

Fonte Financiadora

Programa de Iniciação Científica (PIC 170)

256

Oral

Educação e formação de professores

256 - LEIO QUANDO POSSO... - PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE FUTUROS PEDAGOGOS

SILVA, E. T., ZIEDE, M. L., PEGORARO, L.

silvasilva1948@gmail.com, mariangelaziede@gmail.com, pegoraro1963@hotmail.com

Palavras-chave: Leitura; Pedagogos

Introdução

Não resta dúvida de que a leitura é um instrumento imprescindível para a (re)produção de conhecimentos em qualquer nível do ensino. É sabido também que a leitura, para ser adquirida, necessita do ensino escolarizado para se enraizar na vida dos sujeitos. Isto posto, a presente investigação teve por objetivo conhecer os perfis de leitura de um grupo de futuros pedagogos, auscultando as suas práticas culturais e verificando a posição da leitura na vida dos estudantes. Ao traçar esses perfis, a pesquisa também quis refletir a respeito do alcance das práticas, delienando costumes, comportamentos e atitudes frente aos textos (impressos e virtuais) e precisando os veículos-suportes de maior presença e, portanto, de interesse. A sistematização de dados permitiu a construção de cenários sobre esse importante tema.

Metodologia

Nossa pesquisa pode ser compreendida como sendo um "estudo de caso" de natureza exploratória. O instrumental de pesquisa ficou por conta do preenchimento de um formulário tipo depoimento chamado "Quem sou eu", em que o estudante, numa folha em branco, livremente escreveu 10 (dez) frases, representativas de sua identidade como pessoa. A intenção deste instrumento foi averiguar se a leitura era mencionada - livre e espontaneamente - como um traço destacável da identidade dos sujeitos. Posterior à coleta dos depoimentos, ao grupo de 28 (vinte e oito) sujeitos, foi aplicado um questionário online, contendo 15 (quinze) perguntas fechadas e 02 (duas) abertas, auscultando diferentes aspectos da leitura. Ambos os instrumentos foram aplicados em situações de aula, em dois sábados consecutivos, logo no primeiro horário da manhã, no mês de novembro de 2015.

Resultados e Discussão

As informações coletadas através dos dois instrumentos (depoimento e questionário), uma vez sistematizadas e transformadas em dados, mostraram que a leitura não se coloca entre as principais atividades do grupo, situando-se hierarquicamente colocada entre as menos preferidas, assumidas e exercidas. Dos 29 estudantes que compõem o universo da pesquisa, apenas 9 mencionaram, em depoimento aberto, ser a leitura uma prática como um traço marcante de sua identidade. Mostrou-se também que os lares dos futuros pedagogos contêm um número irrisório de obras escritas, com algumas exceções à parte. Revelou-se ainda que o tempo dedicado a atividades de leitura é mínimo, considerando que a grande maioria dos sujeitos trabalha durante o dia e estuda à noite e/ou em fins de semana – o pouco tempo livre de que dispõem é gasto em redes sociais da internet. A leitura de fruição estética está praticamente fora do cotidiano dos futuros pedagogos que ser voltam atualmente para a leitura de textos ligeiros da internet; quer dizer, ao entrarem na universidade os estudantes não se voltam à e nem se ocupam com

a fruição de livros literários de maneira regular ou assídua. Vários questionamentos podem ser elencados a partir dos quadros analíticos construídos na investigação, entre os quais certeiras hipóteses a respeito do péssimo trabalho pregresso em leitura durante a educação fundamental e o relativo descaso da própria universidade em promover condições e situações que conduzam o gosto pela leitura – parece repetir-se aqui a apresentação da leitura como uma obrigação escolar, distante da afetividade e do prazer que sem dúvida decorre da sua usufruição. Em termos de estudos universitários, a consequência mais negativa diz respeito à possibilidade de estarmos formando profissionais que não se relacionam com a leitura de uma maneira crítica e "apaixonada", ou seja, que não valorizam o ato de ler, entendo a sua importância como instrumento de produção do conhecimento, de refinamento de subjetividade e, o mais importante, como possibilidade de incremento no exercício da cidadania. Isto, por sua vez, poderá se refletir futuramente na formação de leitores mancos ou pela metade nas escolas onde esses pedagogos vierem a trabalhar. Por isso mesmo, seguir-se-á na comunicação: (1) um conjunto de recomendações-estratégias de ordem pessoal, profissional e institucional para que a leitura seja alçada à posição que merece – merece porque sem ela pouco ou nada se consegue em termos de aprendizagens significativas na sociedade de hoje, rotulada de sociedade da informação e do conhecimento; e (2) uma problematização a respeito das práticas de leitura em dois suportes (digital e impresso), mostrando a necessidade de um manejo adequado de ambos por parte dos leitores universitários.

Conclusão

Considerando ser a leitura um instrumento de aprendizagem e de (re)produção de conhecimentos - aprende-se a ler e depois lê-se para aprender -, a principal conclusão desta pesquisa não é das mais otimistas: estamos formando pedagogos que, embora proclamem a importância da leitura, não praticam e assumem a leitura no sentido de uma prática encarnada no seu cotidiano e em seus comportamentos cotidianos. Temos muito a mnalhar em ferro frio no sentido de que o ensino formal, da educação infantil à universidade, valorize a leitura e crie situações para que ela efetivamente seja encarnada na vida dos estudantes como uma prática vital na sociedade da informação e do conhecimento.

Referências Bibliográficas

CHARTIER, Roger. A ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas. Brasília: Editora da UNB, 1994.

_____. A História Cultural, entre práticas e representações. São Paulo: DIFEL, 1987.

_____. A Aventura do Livro – do leitor ao navegador. São Paulo: EDUNESP, 1998.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros. A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

ECO, Umberto, Ensaios sobre Literatura. Rio de Janeiro: Record, 2003.

JEAN, Georges. A escrita - memória dos homens. RJ: Objetiva, 2002.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Editora Contra Bando, 1998.

_____. La Experiencia de La Lectura. Estudios sobre Literatura y Formación. Barcelona: Laertes, 1996.

_____. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

PETIT, Michel. Os Jovens e a Leitura. Uma nova perspectiva. SP: Editora 34, 2008.

SILVA, Ezequiel T.. O Ato de Ler. Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura. SP: Cortez, 1991.

_____. Leitura na Escola e na Biblioteca. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Magistério e Mediocridade. SP: Cortez, 1995.

_____. Elementos de Pedagogia da Leitura. SP: Martins Fontes, 1998.

_____. A Leitura nos Oceanos da Internet. SP: Cortez, 2004.

ZILBERMAN, Regina. Fim dos livros, fim dos leitores? São Paulo: Editora Senac, 2001.

274

Oral

Educação e formação de professores

274 - "NÃO HÁ NADA MAIS PRÁTICO QUE UMA BOA TEORIA": A CONCEPÇÃO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

PLATT, A. D., DUARTE, B. S.

adplatt1@hotmail.com, bruduarte51@gmail.com

Palavras-chave: Educação; Teoria; Prática; Formação Docente

Introdução

Este estudo problematiza a concepção de Teoria e de Prática na educação. O tema possui destaque quando falamos na formação de licenciados e aos profissionais da educação, no geral. Para descrever este fenômeno, transitaremos inicialmente pelo movimento moderno dirigido às teorias educacionais que tendencialmente constroem um diferente diapasão teórico sustentado no “produto” do pensamento e no “produto” da atividade objetiva/material. Esse recorte repercute historicamente em elementos classicamente discutidos quanto à possível díade teoria-prática. Ponderamos a crítica a tal recorte dirigindo nossa perspectiva ao insistente movimento de dicotomização ao fenômeno da educação em amplo aspecto, e nesse sentido descrevemos a premissa da qual partimos: nossa concepção de educação para compreender a formação plena de sujeitos históricos e críticos.

Metodologia

Para investigar o fenômeno acima descrito, transitaremos inicialmente pelo movimento dirigido às modernas teorias educacionais por meio de uma verificação à literatura da área que, de alguma forma, tende a dicotomização do processo praxiológico em um produto do pensamento e um produto da atividade objetiva/material. Esse recorte alivia o repertório histórico (porém, não menos importante) dos elementos já classicamente discutidos quanto à díade teoria-prática (ex.: tese platônica e tese aristotélica). Partiremos de início no pressuposto do fenômeno educacional enquanto intervenção dirigida, não espontânea - portanto, com finalidade (teleologia) (VÁZQUEZ, 1977; PONCE, 1996; KOSIK, 1995, entre outros). Esse aspecto orienta a condição de intervir na formação dos indivíduos e, por conseguinte, das seguintes gerações, para que internalizem uma cultura propriamente humana, respondendo, assim, por suas necessidades - das mais básicas (sensíveis/imediatas) às mais complexas (abstratas). Por meio de uma análise histórico-crítica da realidade na formação de docentes, apontamos a análise praxiológica enquanto movimento possível à compreensão e crítica históricas, afastando-nos da “falsa consciência”, uma vez considerando-se a realidade não imediatamente desvelada. Se defendermos uma realidade levada ao fio da crítica histórica enquanto condição sine qua non à formação das consciências, seremos os primeiros a sermos desafiados ao exercício dessa experiência. A filosofia da práxis - tese marxiana argutamente defendida em Vázquez (1977) -, destaca as categorias que não podem ser desconsideradas no exercício voltado à construção de uma crítica histórica da realidade.

Resultados e Discussão

Uma alternativa à superação da consciência sensível ou à superação da consciência especulativa apresentada pela Filosofia da Práxis (VÁZQUEZ, 1977, p. 162) será a análise praxiológica da realidade. Apontamos duas condições de uma dada realidade que

devem ser tratadas pela análise praxiológica:

A. Primeira condição: O exercício reiterado de transformação da realidade, em um sentido prático-utilitário, reduzindo os sujeitos a um mundo privado cuja única voz ouvida será a da experiência sensível, e, consequentemente, levando-os a uma distorção do real e à consciência falsa da realidade (MARX, ENGELS, 1982).

B. Segunda condição: a pura teoria sobre o exercício da vida "contribuindo para a aceitação do mundo e, nesse sentido, opõe-se à transformação" (VÁZQUEZ, 1977, p.162).

Constituída nestas afirmativas, a análise praxiológica conduz à consciência de uma realidade criada pelo ser humano enquanto esforço do trabalho e do desenvolvimento da indústria, do aumento da população (força de trabalho), da divisão social do trabalho e da existência das classes sociais advindas das contradições dessa divisão social do trabalho (principalmente no campo da distribuição da riqueza produzida pelo trabalho). Estas categorias devem ser exaltadas na análise crítica da realidade.Para investigarmos o impacto transformador da ação humana no mundo e a formação humana constituída dessa transformação, devemos considerar, primeiramente, que a realidade objetiva e material não nos é dada exatamente como é vista, de forma instantânea e imediata. A realidade, conforme Marx (1982) encontra-se como uma câmera escura, onde a figura (o que é visto) está de cabeça para baixo. Antes de qualquer movimento da razão crítico-histórica em desvirar tal imagem, a ação será meramente de natureza prático-utilitária, assim como as respostas dela obtidas. O temor a este aspecto da realidade se amplia quando Vázquez (1977, p. 12) denuncia os resultados dela advindos: "o interesse exclusivo aos aspectos 'práticos' na vida política". A tendência à despolitização dos sujeitos, desresponsabilizados de pensar e agir sobre e no mundo - enquanto processo histórico - é instrumento alimentado por interesses: uma ideologia, que deseja alimentar um perfil de alienação nos sujeitos.O mundo regido pela mentalidade prático-utilitarista ignora as atividades fundamentais da política, da economia e sociais por não as vincularem com resultados (ou benefícios) imediatos e as delegam a uma minoria que articularão respostas "(...) de acordo com seus interesses particulares, de grupo ou de classe" (VÁZQUEZ, 1977, p. 13). Serão atividades chanceladas como improdutivas ou parasitárias. Tal como a relação prático-utilitarista, o idealismo, enquanto eixo para compreender a realidade, também será um nocivo ardil à construção do pensamento histórico-crítico.

O idealismo se apoia no pensamento especulativo, ou melhor, o ideal de homem, de sociedade, de objetivos institucionais será marcado pelo exercício teórico-especulativo, ou simplesmente enquanto produto da consciência. O ponto de apoio de tal assertiva é a condição de libertação de um homem abstrato, porquanto refém de uma "consciência de si". O sujeito só pode se considerar livre no mundo real e com meios reais porquanto ato histórico pois "a 'libertação' é um ato histórico e não um ato do pensamento" (MARX; ENGELS, 1982, p. 16).

Conclusão

Por meio desse instrumento crítico, os seres humanos, em formação de sua segunda natureza (histórico-cultural, ou seja, propriamente humana), não se sujeitariam a uma falsa consciência dada pelo mundo imediatamente sensível ou pelo mundo especulativo de uma consciência de si. Isso, porquanto tal concepção já descrever gravemente o erro metodológico de se situar tal ser humano. A análise histórico-crítica aponta a impossibilidade da dicotomização do conhecimento em saberes práticos e saberes teóricos pelo fato de estarmos falando do ser humano e essa categoria só se constitui em relações, de produção e sociais, que nunca se desvinculam, porquanto epistemologicamente impossível, segundo o método aplicado.

Referências Bibliográficas

BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, Marialice; MARTINS, José de Souza (ORG.). Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à Sociologia. 21 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1994.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. 4 ed. São Paulo: Ática,1995.

DALLARI, Dalmo de A. Elementos de Teoria Geral do Estado. 24 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

DUARTE, Newton. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação social do indivíduo. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FALLEIROS, Ilaê. "Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Construção de uma nova cidadania". In: NEVES, Lúcia Mª W. (org.). A Nova Pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. v. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalistas). 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. 15 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. "Feuerbach: oposição das concepções materialista e idealista". In: BARATA-MOURA, J., CHITAS, E., MELO F., PINA, A. Marx & Engels: obras escolhidas. Tomo I. Lisboa, Portugal: "Avante!": Moscovo, URSS: Progresso, 1982.

NEVES, Lúcia Mª W.; SANT'ANNA, Ronaldo. "Introdução: Gramsci, O Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia". In: NEVES, Lúcia Mª W. (org.). A Nova Pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

VÁZQUEZ, Adolfo S. Filosofia da Práxis. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Fonte Financiadora

Bolsa de Iniciação Científica – IC/Fundação Araucária/PR.

275

Oral

Educação e formação de professores

275 - A CONCEPÇÃO DE PROBLEMATIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE CRICIÚMA/SC E A CONCEPÇÃO DE PROBLEMATIZAÇÃO DE PAULO FREIRE

MATTOS, A. P., SILVEIRA, Z. M.

paula.alianda@hotmail.com, zms@unesc.net

Palavras-chave: Professor; Ciências; Aprendizagem; Problematização

Introdução

Este trabalho tem como objetivo problematizar a concepção de Problematização dos professores de ciências da rede municipal de Criciúma/SC a fim de confrontá-la com a Concepção de Problematização de Paulo Freire. Para fins desse estudo concebe-se como uma educação problematizadora aquela que contribui para formação da cidadania dos educandos. A opção por discutir essas análises a partir de Paulo Freire deu-se pela busca por uma educação que promova a autonomia, criticidade e a cidadania dos educandos. Pois para Freire Freire (1996b, p. 22), “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção. ” É nessa perspectiva que Freire propõe a Problematização, não como uma metodologia, mas uma Concepção de ensino. Que promovam educandos críticos, transformadores e formadores de conhecimentos.

Metodologia

Para a realização desse trabalho realizou-se um estudo teórico em diversas fontes sobre o conceito de Ciências e a disciplina de Ciências, além de estudos sobre a problematização na perspectiva de Paulo Freire. Contudo, também realizou-se um aprofundamento teórico com diferentes autores que discutem também a problematização. Em seguida realizou-se uma pesquisa de campo por meio de uma entrevista estruturada com sete professores de diferentes escolas. A pesquisa foi de natureza básica e descritiva, de cunho qualitativo na análise dos dados coletados, uma vez que se confrontou a concepção de Problematização dos professores pesquisados com a Problematização de Paulo Freire. A opção por discutir a partir de Freire justifica-se pelo fato de suas ideias se aproximarem de uma concepção de educação que visa à formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade, aspecto que vem ao encontro das orientações propostas nos documentos oficiais de educação e nos projetos políticos pedagógicos das escolas.Foi realizado também uma análise dos documentos que regem a educação no Estado de Santa Catarina e do Município de Criciúma/SC, identificando se os mesmos apresentam indícios da Problematização. Assim, essa pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e explicativo, utilizando-se do estudo de campo por meio de entrevista estruturada como instrumento para coleta de dados. Os sujeitos foram 07 (sete) professores de Ciências da rede municipal de Criciúma – SC.

Resultados e Discussão

Para garantir a análise das respostas dos professores, sendo que os profissionais envolvidos são dessa área, fez-se necessário um aprofundamento teórico sobre o conceito de Ciências e a disciplina de Ciências, visto que se fez necessário para pesquisa compreender a diferença entre a Ciência, como atividade histórica de produção do

conhecimento, e a disciplina de Ciências, enquanto matéria refratada, que faz parte da atividade científica. No confronto entre os estudos teóricos e as respostas dos professores, percebeu-se, que existe por parte dos profissionais envolvidos na pesquisa, uma certa confusão entre o significado da palavra Ciência e da disciplina de Ciências, uma vez que, quando questionados sobre o significado de Ciências e disciplina de ciências, propõem ambas numa perspectiva de algo ligado à vida e ao meio ambiente. Contudo, Ciência é considerada como um conjunto de conhecimentos produzidos pelo ser humano ao longo da história da humanidade, enquanto a disciplina de Ciências é uma área sistematizada desses conhecimentos. É nesse sentido de Ciências como um produto cultural humano, que podemos considerar a relevância de um ensino problematizador no âmbito da disciplina de Ciências. Pois se o ser humano produz, cria, elabora hipóteses, e transforma sua história, podemos citar que o faz por meio de questionamentos, de dúvidas, da procura por melhorar e compreender o meio em que está inserido. No entanto, as análises deste estudo revelaram um desconhecimento por parte dos professores com relação a Problematização, e também a Problematização de Paulo Freire. No entanto vale destacar a relevância de um ensino Problematizador, pois de acordo com Freire (1981), esta forma de ensino promove a construção da criticidade, da cidadania, numa perspectiva de educação de educando como sujeito no seu processo de aprendizagem. Ademais, propõe o ensino numa perspectiva histórico-cultural, por meio de interações, sendo que, de acordo com o autor, ninguém educa ninguém e nem a si mesmo, todos se educam, em suas relações com o mundo; em que os educandos aprendem, por meio da pesquisa, da curiosidade e na elaboração das hipóteses durante o processo de problematização. Ainda de acordo com o referido autor, é a partir da Problematização que se proporciona uma educação transformadora, capaz de formar sujeitos pensantes, ativos, pesquisadores, que não se conformam apenas em receber os conhecimentos produzidos por outros, mas interessados e capazes de buscar, questionar, investigar novas possibilidades. Construindo seus próprios conhecimentos com relação ao mundo, ao seu processo de aprendizagem, como também na sua participação na sociedade.

Conclusão

A partir desta pesquisa, identificou-se a precisão de um ensino na disciplina de Ciências por meio da Problematização, numa perspectiva freireana, em que o sujeito se torna parte de seu processo de aprendizagem, de forma ativa e participativa na elaboração e transformação de seus conhecimentos e do meio em que está inserido. O que contribui na formação de sujeitos críticos, atuantes e com consciência política. Foi possível compreender ainda, a necessidade de os cursos de formação inicial e continuada dos professores ter como base a Problematização, seja como princípio teórico ou metodológico. A fim de contribuir com a inovação das práticas pedagógicas existentes, promovendo um ensino que contribua na formação crítica dos educandos, formando sujeitos autônomos, questionadores, pesquisadores e agentes no processo de sua aprendizagem.

Referências Bibliográficas

BACH, Maria Regina; CARVALHO, Marco Antonio Batista. Metodologia da Problematização como Potencializadora da Educação Básica. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/497-2.pdf > . Acesso em: 21 de out 2014.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316p.

BERBEL, Neuzi Aparecida Navas (Org). Metodologia da problematização: fundamentos e

aplicações. Londrina: UEL, 1999. 196p.

_____. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. Semina: Cio. Soc./Hum., Londrina, v. 16. n. 2., Ed. Especial, p.9-19, out. 1995. Disponível em: < < http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/viewFile/9458/8240 > Acesso em: 21 de out 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997. 136p.

CRICIÚMA (SC) Prefeitura Municipal de Educação. Proposta curricular da rede municipal de Criciúma: currículo para a diversidade: sentidos e práticas. Criciúma, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2008. 233p.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. 4.ed.São Paulo: Cortez, 2011. 364 p. (Coleção Docência em Formação)

FREIRE, Paulo. À sombra dessa mangueira. 2ed. São Paulo: Olho d'água, 1995. 120p.

_____. Educação como prática da liberdade. 22. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1996a. 150 p.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996b. 148p. (coleção leitura)

_____. Pedagogia do oprimido. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 218 p. (Coleção o mundo hoje; 21)

_____, Paulo. FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 158p.

HONORATO, Maria Aparecida. MION, Rejane Aurora. A importância da problematização na construção e na aquisição do conhecimento científico pelo sujeito. In: Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências VII. 08 de nov. 2009. Florianópolis.

PEREIRA, Antonio Serafim. E por falar em educação... ensino, formação e gestão. Criciúma, SC: UNESC, 2014. 237p.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis, SC: COGEN, 1998. 244p.

SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum a consciência filosófica. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1985. 224p. (coleção educação contemporânea)

_____. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 174p. (coleção educação contemporânea)

SILVEIRA, Zélia Medeiros. A noção do "problema" na proposta pedagógica do curso de medicina da UNESC: uma análise a partir da "problematização" de Paulo Freire. 2009. 125f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2009.

278

Oral

Educação e formação de professores

278 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE SOBRE O HISTÓRICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE ARRAIAS/TO

SILVA, G. P., SANTOS, A. R. P.

gessicapereira@mail.uft.edu.br, anaroseli@mail.uft.edu.br

Palavras-chave: Educação do Campo; Escola do Campo; Formação de Professores

Introdução

A educação do campo passou por transformações nas últimas décadas; em 2010 passou a ser reconhecida como política pública (Decreto n.º 7.352) e, estabeleceu-se um conjunto de ações com o objetivo de ampliar o direto à educação para todos os povos do campo, algumas citadas a seguir: a) ampliar o acesso à educação; b) promover a formação inicial e continuada de professores; c) implementar a educação de jovens e de adultos; d) melhorar as condições de infraestrutura. Entretanto, o mais preocupante é a existência de milhares de funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não têm habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. Assim, o mais urgente é desenvolver políticas para viabilizar a resolução dessa problemática.

Metodologia

Esta é uma investigação qualitativa, com um enfoque interdisciplinar que envolve uma abordagem interpretativa e naturalística. Isto significa estudar o fenômeno no seu contexto natural tentando compreendê-lo segundo os significados que as pessoas atribuem a ele. Implica dizer que, para a realização desta investigação, foram consideradas duas dimensões particulares da educação do campo no município de Arraias/TO: uma respeitante ao caráter histórico da educação do campo nesse contexto, e outra à formação de professores para as escolas rurais. Assim, para realizar esta investigação optou-se pelo estudo de caso porque esta é uma pesquisa empírica que, entre outros objetivos, investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, isto é, o histórico e a formação de professores do campo no município de Arraias/TO. Esta opção foi determinada, inicialmente, pelas limitações de tempo inerentes a um trabalho dessa natureza (uma monografia) o que inviabilizaria, por exemplo, a utilização de um desenho etnográfico que requer do pesquisar um tempo maior no terreno. A recolha dos dados envolveu a observação, a entrevista, a consulta a documentos e a relatórios da secretaria de educação do município (discursos, legislação, Atas, regulamentos, manuais, recortes de jornais, dossiês de estágio), uma vez que o interesse é conhecer em profundidade o que se passa nessa situação específica. Da recolha dos dados foram emergindo uma descrição detalhada do caso (STAKE, 2009; MERRIAN, 1988).

Resultados e Discussão

A pesquisa apurou que a maioria dos professores que atuam nas escolas do município tem habilitação insuficiente para exercer a docência. No entanto, estes são os únicos profissionais que se interessam em trabalhar na zona rural, sendo muitos deles membros da comunidade onde a escola está inserida. A falta de interesse de profissionais mais bem qualificados é justificada, por um lado, pela inviabilidade de se deslocar para essas

escolas por estradas de terra e sem condução que chegue até as comunidades; por outro, pela baixa remuneração e pelas condições precárias de muitas escolas – da infraestrutura à falta de material didático. Consideramos que os dados desta pesquisa podem contribuir, efetivamente, para melhoria da formação docente, mais por si só não resolverá os problemas existentes nas escolas rurais. A Universidade Federal do Tocantins, especificamente nos Campi de Arraias e de Tocantinópolis, recentemente inaugurou um curso de licenciatura em educação do campo com vistas a atender à necessidade de uma formação mais sólida e eficiente de docentes para o campo. Este é um curso relativamente novo no país, criado para valorizar o homem do campo e suas demandas. O objetivo é viabilizar o acesso do camponês ao curso superior, de modo a que o sujeito do campo possa ter uma formação gratuita e de qualidade. A formação dos professores do campo segue uma especificidade diferenciada, que vai além da simples formação docente; ela é a composição de profissionais que vão educar pessoas, cujas necessidades específicas têm por base a valorização social e cultural das gentes de comunidades rurais. Sendo assim, o perfil do educador do campo exige uma compreensão de qual é o seu papel nesses contextos. Por isso, essa formação deve articular-se para a gestão dos processos educativos escolares e os processos educativos comunitários. Podemos observar que na proposta do curso de licenciatura em educação do campo da UFT existe a visão de um tipo de educador que tem a missão de fazer com que o educando se desenvolva plenamente. O histórico da educação do campo, desde a sua criação até a atualidade, mostra o que para nós está muito claro desde o início – a concepção sedimentada de que o campo é um lugar de atraso, e da forma preconceituosa como o sujeito do campo é visto. Mostra, também, que os homens e as mulheres do campo são sujeitos que têm seus direitos e que estes não podem ser esquecidos, pois esses sujeitos têm sua riqueza cultural e seus valores sociais, que não podem ser negados e são indispensáveis quando tratamos da formação e da educação do campo. Por último, podemos dizer que a formação de professores para educação do campo, ainda é incipiente, mas que o curso de licenciaturas em educação do campo da UFT é uma preparação para que esses profissionais saibam lidar com as realidades do campo, para que o processo educativo faça com que os alunos possam refletir sobre suas raízes e valorizar a sua comunidade, valorizar sua cultura e ter o orgulho da sua identidade.

Conclusão

O presente trabalho buscou como foco fazer uma análise da situação da educação do campo, levantando dados da formação dos professores que atuam nas escolas da zona rural do município de Arraias/TO. A primeira constatação foi a de que a educação do campo é basicamente fruto de lutas das populações rurais juntamente com os movimentos sociais que buscam uma educação gratuita e com qualidade para todos os camponeses e a urgência da qualificação do professor que atua na escola do campo. Por fim, esta pesquisa mostrou que, a partir da consolidação do conhecimento o sujeito do campo pode mudar a sua realidade potencializando a sua luta por uma educação de qualidade para todos.

Referências Bibliográficas

BRASIL, DECRETO n.º 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Disponível em < http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file > Acesso em 25/02/2016.

MERRIAM, Shara B. Case study research in education: A qualitative approach. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers, 1988.

STAKE, Robert. E. A arte da investigação com Estudos de Caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

289

Oral

Educação e formação de professores

289 - FORMAÇÃO DOCENTE: HÁ POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO INSTITUÍDO?

FAGUNDES, M. C. V., HOELLER, S. C.

mauriciovitoriafagundes@gmail.com, silvanahoeller@gmail.com

Palavras-chave: Formação Docente; Emancipação; Extensão-Pesquisa-Ensino

Introdução

O paradigma moderno de educação tem construído processos educacionais fragmentados e hierarquizados, separando a extensão, o ensino e a pesquisa, para após tentar aproximá-las. Este artigo coloca em tela uma proposta que tem por objetivo reinventar o processo de formação docente ao fundá-lo com base no diálogo e exercício constante da extensão e pesquisa como pressupostos do ensino. A proposta de formação, analisada neste artigo, objetiva ser um espaço de integração que consolide a pesquisa como princípio educativo e que a educação aconteça no espaço, antes referido como extensão, e aqui entendida como lócus da formação que é a escola. Neste estudo pretendemos identificar, analisar e relacionar as práticas e estratégias vivenciadas pelos professores cursistas, bem como conhecer práticas iniciadas após a participação no curso.

Metodologia

Para construir a base de dados definiu-se pela abordagem qualitativa em educação, que segundo Bogdan e Biklen (1982), caracterizam-se por: a pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos com base no critério de sua localização geográfica, de modo que pudesse proporcionar uma representatividade que abrangesse todos os municípios onde o curso foi desenvolvido, ou seja, os municípios do Litoral do Paraná e os municípios do Vale do Ribeira paranaense, que ao total somam 14 municípios, que apresentam em comum o baixo IDH, e como diferença as mazelas que os colocam nessa situação. Foram ouvidos vinte professores cursistas. O instrumento de coleta de dados predominante foi a entrevista com questões semiestruturadas. A análise dos dados tem se fundamentado na análise de conteúdo, utilizando como principais referências Bardin (1977) e Bauer e Gaskell (2002). A análise dos processos baseou-se nos pressupostos da pedagógica freireana.

Resultados e Discussão

O processo de formação pesquisado e analisado neste artigo foi desenvolvido com uma turma de especialização, ofertada no ano de 2013 a 2014 e foi ofertado para professores de quatorze municípios da região do Litoral e Vale do Ribeira paranaense. A proposta foi de ter grupos de quatro educadores de cada um dos quatorze municípios, formando uma turma com 56 estudantes/professores da rede pública de educação básica. Na perspectiva da formação de rede de multiplicadores, como encaminhamento metodológico e epistemológico, os grupos de 4 professores de cada município como possibilidade de

que cada grupo pudesse, a partir de seus contextos locais, formaram turmas entre 15 e 20 professores de sua localidade para replanejar e desenvolver a multiplicação na forma de pesquisa-ação, abarcando ao final a formação de cerca de 800 professores.

A primeira fase do curso denominada de "formação dos formadores" construiu, conforme Freire (1996), subsídios para que pudessem reconstruir conhecimentos contextualizados por suas distintas realidades, para que na segunda fase, realizassem a multiplicação dessa formação com a mesma intencionalidade emancipatória que fundou a sua formação.

A segunda fase, da multiplicação, foi organizada pelos multiplicadores. A metodologia da multiplicação, na perspectiva gramsciana da formação do intelectual orgânico, possibilitou além desta, também a criação de círculos de diálogos com os professores de cada município com seus pares desse mesmo lugar. Ao dialogar, cada professor multiplicador se incumbia da busca e da contextualização dos conhecimentos da primeira fase, portanto, rompendo com a transmissão e servindo-se da dialética pesquisa-ensino-extensão como processo social da construção do conhecimento.

A obra de Freire na leitura e crítica da educação explicita a necessidade da pesquisa como fundante de novos saberes (ensino) e de novos fazeres (extensão). Nessa construção dialética, torna-se possível a (re)construção da curiosidade epistemológica, a qual instrumentaliza a busca do inédito viável por meio da ação dos professores cursistas, sujeitos histórico-sociais que tem um papel político e uma responsabilidade pedagógica frente ao seu meio social.

A emancipação dos sujeitos é percebida como essencial nos processos educacionais, fator visível por meio de movimentos que estimulavam processos de ação-reflexão-ação, impulsionando os sujeitos participantes a construírem diagnósticos sobre as suas realidades e pensarem ações que possibilitem mudanças. Fazer esse reconhecimento da constituição da estrutura social implica em compreender o todo para pensar alternativas às práticas hegemônicas.

Os cursistas, após o reconhecimento das práticas e processos aos quais estavam inseridos, desenvolveram atividades/planos de trabalho que foram pensados de "dentro para fora", pensadas pelos sujeitos que vivenciam os desafios relatados nos diagnósticos construídos por eles mesmos. Isso faz com que tenham uma identidade e significação com os projetos/atividades, e, consequentemente, a probabilidade de melhores resultados, continuidade e fortalecimento das ações são maiores.

Trabalhando a formação continuada de modo dialógico na perspectiva emancipatória e abordando a realidade pessoal e profissional do professor "através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (NOVOA, 1995, p. 13) percebe-se uma formação mais completa e complexa, ampliando possibilidades de transformações da realidade vivida pelos professores.

Conclusão

Modificar lógicas educacionais as quais historicamente permanecem com a mesma estrutura fixa e hierárquica é um processo e cada sujeito necessita tempos e situações diferentes para conhecerem outras lógicas de pensamentos, se aproximarem delas, repensar situações, reconstruir seus pensamentos/reflexões, se reconhecer como parte do processo e compreenderem que, sendo parte do todo, também são responsáveis por mudanças.

Foi possível perceber que passar pela formação mexeu com os pensamentos/certezas que as pessoas tinham. Todos, em algum momento, relataram alguma reflexão que passaram a ter e/ou mudanças práticas que perceberam/fizeram no dia a dia. Ter como ponto de partida suas realidades e a partir delas reorganizar a formação, tendo a

pesquisa como veículo, o que inicialmente lhes parecia desorganização, aos poucos passou a fazer sentido.

Referências Bibliográficas

CUNHA, Maria Isabel da.(Org.) Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempo neoliberais. São Paulo, SP: Junqueira & Marin, 2006.

_____. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: GARRIDO, Selma Pimenta (org.). Pedagogia Universitária. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. O professor universitário na transição de paradigmas. São Paulo: JM Editora, 1998.

DEMO, Pedro(Org.). Formação Permanente de Formadores: Educar pela Pesquisa. In: Professores e Profissão. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Nupes, 1996.

FAGUNDES, Maurício César Vitória. Mudar a universidade é possível? Desafios e as tensões de um Projeto Pedagógico emancipatório. Curitiba: Editora CRV, 2013.

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Educação e mudança. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Extensão ou comunicação? 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. Pedagogia do Oprimido. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

_____. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 10. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2000.

_____. Educação Como Prática da Liberdade. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. A educação na cidade. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. Medo e ousadia. Cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; MYLES, Horton. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Trad. Isabel Narciso. Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa. Portugal: PORTO EDITORA, 1999.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. 8 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1989.

_____. Os intelectuais e a organização da cultura. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1982.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antonio (org.). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: Vidas de Professores. Portugal: Porto, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

290

Oral

Educação e formação de professores

290 - ANÁLISE SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

FERRETTI, O. E.

orlando.ferretti@ufsc.br

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Graduação; Universidade Federal de Santa Catarina; Base Nacional Comum Curricular

Introdução

Este artigo trata da análise sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o atual estado da arte da graduação em licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina. Há dois anos estamos desenvolvendo pesquisas sobre o currículo de Geografia na Universidade Federal de Santa Catarina e a atuação dos docentes formados nessa universidade, pesquisas estas em que buscamos comparar e entender a formação na graduação e as diretrizes curriculares das redes, sejam estas dos municípios da Grande Florianópolis (no Estado de Santa Catarina) bem como da rede de ensino do Estado de Santa Catarina. Com a proposição do BNCC, passamos a estudar a proposta e comparar avanços e retrocessos da proposição.

Metodologia

Este trabalho trata de um estudo de caso. A metodologia inclui análise de dados e informações da licenciatura do curso de graduação em Geografia, das propostas curriculares das redes e da proposição da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Do cruzamento de dados das ementas das disciplinas da graduação com os objetivos propostos pela BNCC e as atuais diretrizes curriculares das redes, traçamos uma análise comparativa e uma reflexão a fim de entender o atual estado da arte e as mudanças propostas. Em especial as articulações entre as disciplinas propostas pelo BNCC, sejam no ensino fundamental (anos iniciais e finais) seja no ensino médio. A metodologia também inclui a análise de trabalhos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Geografia avaliando o atual currículo do curso de graduação na UFSC, bem como análise de trabalhos produzidos nacionalmente sobre currículo e artigos sobre a nova BNCC e o ensino de Geografia. As análises foram desenvolvidas junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (NEPEGeo), contando com a participação de professores e estudantes de pós-graduação em geografia, além da participação em debates e reflexões nas redes públicas de ensino no Estado de Santa Catarina, sejam estas municipais ou a rede estadual de educação.

Resultados e Discussão

Com a mudança de currículo da licenciatura em Geografia no ano de 2007, houve mais espaço e a redefinição das ementas das disciplinas da licenciatura, inclusive com aumento no número de horas (seja para estágio, seja para novas disciplinas). No entanto ainda não foi avaliado o impacto desta mudança nos egressos. Por isso, desde 2012 desenvolvemos junto ao NEPEGeo estudos para compreender como essa nova grade curricular orienta as modificações na prática docente. As conclusões a partir dos estudos nos levaram a propor novas mudanças em 2015, ainda não implementadas, pois também 2015 o Ministério da Educação tornou público uma nova Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), que modifica o atual currículo na Educação Básica, bem como a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno) (re)definiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior para os cursos de licenciatura, o que impactará diretamente a formação dos novos licenciados.

Explorando também referências atuais em trabalhos da pós-graduação em Geografia (MENDONÇA, 2013, SANTOS, 2015) quando da análise de estudantes egressos e professores (do curso de graduação em Geografia da UFSC) sobre a avaliação do atual currículo, chegamos a conclusão da necessidade de modificações e implementação de novas ementas e da restruturação dos estágios supervisionados. Nesse sentido, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Graduação, iniciou no ano de 2015 reuniões para discutir e apontar mudanças necessárias para o currículo. Contudo, um processo nacional, de construção da Base Nacional Comum Curricular, vem a (re)definir outras mudanças, o que acarreta a atrasar decisões do NDE e mesmo do Colegiado do Curso, em especial sobre a licenciatura em Geografia a fim de se compreender melhor essas mudanças previstas pelo BNCC. Pois, a forma que irá tomar o BNCC de Geografia irá intervir diretamente nas nossas disciplinas na formação superior. Apesar da autonomia para a construção dos currículos, os cursos superiores tem que aguardar definições sobre a Base proposta a fim de compreender os caminhos que passaram a ter a educação geográfica na educação básica, para somente após promover as mudanças necessárias no currículo da licenciatura.

As propostas de objetivos para a Geografia, que consta no documento BNCC, interferem na forma como entendemos, aprendemos e ensinamos a ciência geográfica. A análise do documento aponta que a disciplina com indicações de objetivos de aprendizagem, propostos para cada ano, mas esses objetivos dialogam muito pouco com outras disciplinas, ou seja a tão propalada interdisciplinaridade não é contemplada (em especial no ensino fundamental!). Há uma perspectiva de educação geográfica que está completamente separada do que estamos fazendo na universidade, e mesmo do que os professores pensam e fazem na escola; em especial o deslocamento dos objetivos de aprendizagem dos conceitos fundamentais da geografia (espaço geográfico, paisagem, lugar, território, região, escala geográfica, trabalho etc.). Nesse sentido, apesar dos problemas dos PCNs, esses são muito mais concretos na discussão dos conceitos/objetivos/avaliação.

Conclusão

Esta reflexão, sobre a Base Nacional Comum Curricular e o ensino de geografia da UFSC, aponta a necessária discussão entre Universidade e Escola. Já desenvolvemos proposta de mudança no currículo na licenciatura em Geografia da UFSC, enviando ao MEC contribuição ao BNCC, bem como dialogamos com professores das redes sobre as possibilidades de contribuição para a formação inicial e continuada com base nas ementas e no currículo desenvolvido no curso de graduação. Temos plena convicção de que o currículo não é o ideal e caminha muitas vezes paralelo a práxis da educação básica, ao mesmo tempo que trabalhamos para a orientação e ações de mudança necessárias para a aproximação e adequação do currículo acadêmico e das diretrizes curriculares.

Referências Bibliográficas

ARAUJO JUNIOR, A. M.; FERRETTI, O. E. . Pesquisas e tendências atuais no Ensino de Geografia no Ensino Superior voltado à Educação Básica. Actas VIII Congreso Iberoamericano de docencia universitaria y de nivel superior. Organizado por Liliana Olga Sanjurjo; Alicia Caporossi ; Norma Placci. In: Liliana Olga Sanjurjo; Alicia Caporossi; Norma Placci. Rosário (Argentina): Humanidades y Artes Ediciones - H. y A. Ediciones, 2015, v. 1, p. 2616-2621.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca >. Acesso em: 20 de fevereiro de 2016.

FERRETTI, O.; ARAUJO JUNIOR, A. M. .A formação inicial em geografia: o estágio na licenciatura em geografia da UFSC. In: Anais 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia - ENPEG, 2013, João Pessoa, PB. Caderno de Programação do 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia - ENPEG. João Pessoa.: UFPB, 2013. v. 01. p. 265-276.

MENDONÇA, Sandra. A Geografia e a formação de seus professores: o processo formativo dos professores para a educação básica. Florianópolis: UFSC, 2013. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora, Magaly Mendonça.

SANTOS, Alan Fernandes dos. A formação do professor de Geografia na UFSC: concepção sobre o processo formativo. Florianópolis: UFSC, 2015. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Aloysio Marthins de Araujo Junior.

299

Oral

Educação e formação de professores

299 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

GUASSELLI, M. F. R.

maristelaguasselli@gmail.com

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Básica; Educação Inclusiva

Introdução

Este trabalho é parte do estudo de doutorado que analisa as relações que se estabelecem entre o campo epistemológico da formação continuada e a forma como os professores racionalizam este conhecimento no cotidiano da educação básica, buscando identificar se os conhecimentos têm contribuído para a docência, como também os aspectos que motivam os professores da educação básica a buscarem formação continuada em educação especial.

Investiga resultados de uma política de formação de professores, que é um tema emergente, no mundo ocidental contemporâneo; uma prática defendida como projeto de nação, articulada em regime de colaboração, na intenção de criar elementos constitutivos para operacionalizar diretrizes, visando à implementação de programas de formação inicial e continuada que expressem dinâmicas pedagógicas articuladas à valorização dos profissionais da educação.

Metodologia

A abordagem desenvolvida neste estudo é de natureza qualitativa, tendo o processo de investigação fundamentado na Análise de Discurso (AD), considerando que a mesma não estaciona na interpretação, mas trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação.

Nas etapas do processo de investigação, o exercício de descrição, interpretação e significação foi uma constante, com o objetivo de entender o modo como os sujeitos da pesquisa dão significado ao seu próprio fazer no contexto em que estão inseridos, permitindo, assim, que dessem sentido às suas ações nas relações que se estabelecem entre o campo epistemológico da formação continuada em educação especial e a forma como racionalizam esse conhecimento na educação básica, independentemente dos cargos e funções que ocupam.

Existe um conjunto de noções que sustentam a possibilidade de análise: discursos, sentidos, linguagem, sujeito e ideologia que constituirá o corpus da pesquisa: a) análise documental: Legislação, Sinopse do curso de pós-graduação em Educação Inclusiva, ementa das disciplinas, número de alunos inscritos, matriculados e que concluíram o curso na IES pesquisada; Plano Municipal de Educação, Projeto Político-Pedagógico do município em questão; Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC) dos alunos/professores participantes da pesquisa; b) entrevista semiestruturada com Professores/alunos concluintes do curso de Especialização, pós-graduação em Educação Inclusiva, preferencialmente em exercício nas escolas de educação básica;c) Descrição das etapas do material empírico recolhido: Análise do material coletado e construção de categorias; Descrição/interpretação do objeto de análise e cruzamento com o referencial teórico.

Resultados e Discussão

Este estudo, foi desenvolvido na linha de pesquisa Universidade: Teoria e Prática, mais especificamente no campo da formação de professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito de curso de doutorado. A pesquisa analisou uma interface entre a produção de conhecimento na universidade e a prática na escola de ensino regular, com foco na formação continuada em educação especial e a relação com o trabalho docente na educação básica. Traz questionamentos acerca dos saberes que constituem as práticas dos professores e suas decisões pedagógicas, após realização de curso de Pós-Graduação em Educação – Lato Sensu – Especialização em Educação Inclusiva, em uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre no RS. Os sujeitos principais da pesquisa foram 16 professoras/alunas concluintes do curso. Os dados foram coletados em entrevistas com as professoras, investigando sobre seus fazeres no contexto em que estão inseridas, possibilitando que dessem sentido às suas ações nas relações que estabelecem entre o campo epistemológico da formação continuada em educação especial e a forma como racionalizam esse conhecimento na educação básica.

No corpus da análise encontrei conjuntos discursivos que não se apresentam como unidade, ocasião em que coloco em destaque dois grandes enfoques: o primeiro deles refere-se à legislação nacional, com suas nuances nas esferas estaduais e municipais, especialmente por estarem atreladas à lei maior. Buscam medidas possíveis, nem sempre as necessárias, para assegurar uma educação de qualidade. No discurso das professoras alunas há uma sinalização que vai além da conotação linguística, indicando como os sentidos vêm se constituindo em relação às políticas públicas referentes à formação de professores e à educação especial na educação básica, permeados pela (não) valorização da carreira docente.

O segundo destaque se refere ao modo como as professoras alunas significam, problematizam e evidenciam as contribuições da formação continuada no âmbito da educação especial e a (não) relação com o trabalho docente, com a ação pedagógica em sala de aula na educação básica. Em decorrência, deixo o vestígio, porém de forma tênue, de que este fato pode estar relacionado à participação na formação continuada, resultando na especialização em educação inclusiva. A partir das repostas obtidas nas entrevistas com as professoras alunas, agora especialistas, é possível também inferir que a busca de especialização pode ser um caminho para sair da função docente. Estes enfoques vão sendo permeados por outros discursos, marcando suas aproximações e ou distanciamentos que foram descritos dentro de quatro eixos principais, em conjuntos discursivos aos quais denominei assim: Políticas Públicas Educacionais; Epistemologia e Prática; Formação Continuada; e Valorização do Professor.

Conclusão

Frente aos tensionamentos evidenciados nos conjuntos discursivos, o argumento principal desse estudo direciona para a afirmação de que os saberes produzidos, ressignificados e/ou refletidos, no curso de formação continuada em educação especial, aqui analisados, no que se refere à prática de educação inclusiva, para decisão pedagógica, é uma ação complexa no contexto da educação básica e exige saberes de diferentes naturezas, que vão além do campo epistemológico e prático, pois incluem aqueles que estão alicerçados na cultura de cada docente. Nesse contexto, o desafio posto reside na possibilidade de construir ações oferecidas pelas esferas públicas, visando maior organicidade dos sistemas de ensino para garantir as políticas de valorização docente, associadas à formação continuada, salários, carreira e desenvolvimento profissional.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF.

BRASIL. Portaria n. 09/2009, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, no Âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, 1o jun. 2009

GATTI, B. A.; BARETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M. A. Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

301

Oral

Educação e formação de professores

301 - OS SABERES DOCENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS DO SUL (RS)

CAMERINI, N. C.

neilacamerini@hotmail.com

Palavras-chave: Saberes Docentes; Docência; Educação Integral; Formação de Professores

Introdução

A presente pesquisa examina os saberes docentes mobilizados pelos profissionais da educação que atuam nas práticas pedagógicas da Educação Integral na rede municipal de Campinas do Sul (RS). Aborda a importância dos saberes docentes nas práticas pedagógicas de Educação Integral, viabilizando retomar a formação de professores para refletirmos nossa realidade educacional. Teve como objetivo geral analisar os saberes docentes que os professores utilizam nas suas práticas pedagógicas nas escolas que ampliaram sua jornada de trabalho. Os objetivos específicos foram: a) identificar e descrever a importância da formação de professores (inicial e continuada); b) analisar o trabalho docente na Educação Integral diante de novos métodos e estratégias de ensino; c) identificar quais saberes docentes os professores de Educação Integral utilizam em suas práticas pedagógicas.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico esta pesquisa tem caráter qualitativo, numa abordagem exploratória e descritiva, sendo realizada com dez profissionais que atuam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Altayr Caldartt, do município de Campinas do Sul/RS. A pesquisa proporcionou uma maior familiaridade com o problema pesquisado. Após o levantamento bibliográfico e documental de alguns autores sobre a Formação de Professores na Educação Integral e em relação aos saberes docentes, realizamos um questionário misto, com perguntas estruturadas objetivas e dissertativas, para conhecermos quais os saberes docentes que os professores que trabalham com a Educação Integral utilizam nas suas práticas pedagógicas, considerando suas experiências, conceitos e práticas sobre o assunto abordado. Os principais referenciais teóricos que sustentaram a pesquisa foram: Gatti e Barreto (2009), Gatti (2010), Cavaliere (2010), Teixeira (1994), Saviani (2009), Pimenta (1996), Branco (2012), Moll (2012), Coelho (2012), dentre outros. Foi realizada a análise dos dados com base nos questionários e no referencial teórico aonde evidenciou que dois saberes docentes se destacam no trabalho desenvolvido na Educação Integral (EMEF Professor Altayr Caldartt- Campinas do Sul), a saber: saberes da experiência e saberes das ciências da educação. Foi evidenciada a relevância de refletir os saberes docentes utilizados nas práticas pedagógicas, a fim de buscar novos conhecimentos e formação para garantir a qualidade no ensino.

Resultados e Discussão

Com base no exposto, a pesquisa foi norteada pela seguinte questão: Quais os saberes docentes que os profissionais da educação que trabalham com a Educação Integral utilizam nas suas práticas pedagógicas? Para contemplar a pesquisa, o texto foi organizado em cinco seções, previamente descritas a seguir. Nesta primeira seção

apresentamos o tema, objetivos, considerações iniciais e problema da pesquisa. Na segunda seção abordamos a formação de professores no Brasil, buscando resgatar sua história, para a compreendermos na atualidade . Na terceira, enfocamos a docência na Educação Integral, a fim de conhecermos as políticas de Educação Integral no Brasil, integrando períodos de mudanças no campo educacional, sendo expostos os momentos importantes na História da Educação Integral. Continuando o estudo, na quarta seção apresentamos a pesquisa realizada e as considerações finais.

Durante as leituras e a análise notamos que todos os saberes são importantes e que de uma forma ou outra eles são utilizados nas aulas dos docentes, porém o questionário aplicado na pesquisa enfatiza duas formas de saberes docentes: o saber da experiência e o saber da ciência da educação.

Lendo as respostas e delas fazendo uma análise, verificamos que os profissionais que trabalham na Educação Integral da EMEF Professor Altayr Caldartt do município de Campinas do Sul estão trabalhando em suas práticas pedagógicas com possibilidades e estratégias de ensino que se relacionam aos saberes da experiência e da ciência da educação.

Quando os saberes da experiência foram apresentados, ficou evidente que as metodologias, planejamento e avaliação eram baseados na experiência pessoal de cada um dos profissionais.

Acerca dos saberes das ciências da educação, notamos, nas respostas dadas, também prevaleceu este saber, que o profissional primeiro aprendeu, para posteriormente aplicar em suas práticas pedagógicas.

Após termos realizado o presente estudo através de pesquisa bibliográfica e de análise documental, podemos afirmar que as principais aprendizagens que realizamos nesse percurso foram a importância do estudo direcionado para chegar à pesquisa, a aplicação e a análise do questionário, o conhecimento adquirido e as leituras significativas, as quais proporcionaram caminhos para possíveis considerações finais.

A formação de professores e os saberes docentes precisam ter uma tendência reflexiva para as práticas pedagógicas de Educação Integral, pois (re) avaliar nossos saberes em sentido de ampliarmos e consolidarmos nossos conhecimentos fará de nós educadores profissionais mais qualificados para atender as demandas das políticas públicas e de nosso cenário atual na sociedade.

Diante deste estudo, compreendemos que os profissionais da área educativa, precisamente da Educação Integral, precisam conscientizar-se da importância de trabalhar com saberes que possam contribuir para o aperfeiçoamento docente oriundos de suas práticas, apreciando assim os saberes que já são formalizados e os conhecimentos que vão sendo adquiridos em suas práticas e em sua formação.

Em estudos futuros buscaremos melhor compreender e aperfeiçoar nossos conhecimentos sobre os saberes docentes e a formação de professores, as políticas públicas voltadas para estas temáticas, tendo mais a contribuir para o desenvolvimento e a qualidade da educação.

Conclusão

Após termos desenvolvido o presente estudo podemos constatar que os saberes docentes estão presentes nas práticas pedagógicas dos profissionais da educação que atuam na Educação Integral. Outros sim, com o presente estudo verificamos a importância da formação de professores para atuação na Educação Integral, em busca de melhorar a qualidade educativa.

Os saberes que se destacaram na pesquisa foram analisados por nós com grande

cuidado. Assim, alcançamos o objetivo a que nos propusemos na pesquisa, obtendo resultado significativo dos saberes docentes que os profissionais da Educação Integral utilizam nas suas práticas pedagógicas. Faz-se necessário que os docentes, além de reflexões acerca dos saberes adquiridos e de sua prática, analisem sua formação continuada, buscando de fato melhorias para uma educação de qualidade em nosso Brasil.

320

Oral

Educação e formação de professores

320 - HISTÓRIA E AUDIOVISUAL : A TRAJETÓRIA DO PROF.º NEI TEIXEIRA, SEU TRABALHO NA INCLUSÃO SOCIAL NO COLÉGIO SEBASTIAO TOLEDO DOS SANTOS

VALERIM, Â. M., DAMAZIO, J., CRUZ, F. R., SANTOS, R. M.

angelamartinsv@hotmail.com, jaquee.livre@hotmail.com, filipericardone@live.com, ow_rafa@hotmail.com

Palavras-chave: Audio Visual; Pibid Colégião; Inclusão Social

Introdução

Esse trabalho visa comunicar um projeto de áudio visual do PIBID de historia, juntamente com as alunas do magistério da Escola de Educação Básica Sebastião Toledo dos Santos - Colegião no ano de 2015. O objetivo foi levar aos educandos (das) o valor e a importância de preservar o arquivo documental da escola, sendo que foi utilizados, documentos, fotos, artigos, revistas, e entrevista oral com professores, alunos e funcionários que trabalharam na escola. Buscou-se mostrar o trabalho do professor Volnei Teixeira com a inclusão junto a escola no período de 1980 à 2000. Assim, o áudio visual, abordou a trajetória do professor, de educação física.

Metodologia

Ao longo do ano de 2015, após fichamentos bibliográficos, coube aos bolsistas PIBID-História/UNESC, elencar a história e audiovisual como fonte de conhecimento na perspectiva histórica. Mediante a disciplina Metodologia da História da professora Marly Salvan, E.E.B. STS - Colegião, foi o espaço concebido ao PIBID, orientados por professores do curso de história como João Henrique Zanelatto, e Michele Gonçalves Cardoso. Diante a temática houve contato com leituras, palestras oficinas de construção de áudio visual e fichamentos de artigos. Foi desenvolvido com os alunos o que se aprendeu com o PIBID-Historia/ UNESC. Em seguida os alunos do Colegião visitaram as salas de arquivos e biblioteca da escola. Foram identificados fotos, recortes de jornal, revistas comemorativas de aniversário de vinte cinco anos e de quarenta anos da escola. Em uma oficina com os alunos para demostrar como restaurar, preservar, higienizar os documentos, do arquivo produzindo uma caderneta, que serve para recados ou bilhetes. Com essas fontes juntamente com os alunos foi construído um documentário, e biografia do trabalho de um professor de educação física da escola Volnei Teixeira, que abordava a inclusão com deficientes visuais, e toda sua metodologia criada por esse professor com matérias que ele confeccionava. Todo o embasamento teórico se deu por dois autores. Hagemeyer (2012), abordando questões de o audiovisual proporcionar sensibilidades na organização de significados a sociedade, neste caso, significados intrínsecos a história e cotidiano dos educandos. O segundo referencial (SILA & SILVA) preconiza a necessidade de elucidar o conceito de inclusão.

Resultados e Discussão

No final do primeiro semestre de 2015, o presente projeto de extensão se realizou na Escola STS - Colegião, Criciúma/SC. Via de regra, a ideia fora conceber (junto à turma de magistério) algumas propostas de atividades acerca do diálogo e análise história e audiovisual. Após uma breve explanação dos termos história & audiovisual. Dentre tais propostas, tem-se a percepção a educação inclusiva na década, Cabe aqui, elencar a

presença e biografia de um professor que trabalhou com a educação inclusiva, no STS - Colegião, Valnei Teixeira. Podemos observar que, é de suma importância estabelecer um diálogo de (re) construção acerca do conhecimento histórico, por intermédio de conceitos e representações, onde entra o audiovisual – construído o documentário e selecionado, a fim de suscitar interpretações e considerações, e até pressupostos didático-pedagógicos a serem elencados e postos em perspectiva da nova história. Foi contextualizada a inclusão e desde as sociedades ágrafas os deficientes estavam desprovidos da caça-coleta, na antiguidade, tais eram alvo de infanticídio; Idade Média, isolados, considerados maus espíritos, e na modernidade, asilos e albergues marginalizavam-os, hodiernamente, tem-se assim a ideia de inclusão social. Porquanto as leis, como a Lei nº 7.853/89 (portadores de deficiência e, sua integração social) são as bases, ferramentas, enquanto a inclusão propriamente dita parte do meio (social) adaptar e incluir o sujeito e envolvidos neste processo de humanidade. Dentre este tema, observamos que a deficiência, mais precisamente a deficiência visual há 20 / 30 anos atrás havia uma série de preconceitos, como se fosse uma lepra ou algo do gênero. Mediante o processo de inclusão, conquistas e desafios em pleno século XXI, cabe ressaltar o professor Valnei Teixeira como exemplo deste ato de conscientização e, construção – participação – superação – motivação da história dos deficientes, como no STS Colegião. Entre seus alunos, entrevistamos dois, chamados de KIKO – XANDE.

Na Escola STS Colegião, Criciúma/SC o professor Valnei Teixeira instruindo em suas aulas boxa para seus alunos deficientes visuais. Foi encontrado no acervo da escola fotos deste momento. Segundo a revista 36 anos STS Colegião, a educação especial se deu nesta escola a princípio em meados de 1978 com a professora , Vilma Citadin, integrando os deficientes no ensino regular. Salienta a professora Vilma que “as conquistas foram grandes, embora os caminhos tenham sido difíceis pela falta de informação da sociedade”. Foi neste contexto, na década de 1980, que o professor Valnei Teixeira iniciou no colégio a ter contato com deficientes visuais, sobretudo, trabalhando locomoção. Todo material pedagógico era confeccionado pelo, o professor Valnei.

Conclusão

Assim, ao trabalhar com o áudio visual buscou abordar a trajetória do professor Valnei Teixeira, em especial sua atividade de inclusão com deficientes visuais no STS. A luta do professor, crítico, engajado, fez do Colegião um referencial o trato dos deficientes auvisuais. Vale salientar que, a inclusão social parte de cada cidadão, colocar-se como compreensível a considerar as desigualdades, abolir preconceitos, constituir deveres de respeito solidariedade, questão de alteridade, incluindo os deficientes, mas eficientes e diferentes como todos nós, na sociedade. Sobre qual necessita uma espécie de sensibilização, até um aspecto mais psicológico, além do técnico e educativo inclusivo, em termos de família, comunidade, e, indivíduo. Sobre qual Nei Teixeira oferecia através de comprometimento com a educação de cunho inclusivo.

Referências Bibliográficas

DA SILVA, Lidia Martins. Educação Inclusiva e Formação de Professores. Cuiabá – MT: TCC, Setembro 2009. 90p.

ENTREVISTA DO RÁDIO – online, realizada com o próprio Nei – difusora 910. 2015/1. http://www.difusora910.com.br/variedades/111966/a-biografia-de-nei-teixeira-na-boca-do-povo

HAGEMEYER, Rafael Rosa. A história nos meios audiovisuais: entre a veracidade do registro e o poder evocativo das simulações. In: _____ História & Audiovisual. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2012. C. 3. p. 107-151.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de Conceitos Históricos. 3.

ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. 439p.

© 2016 Microsoft Termos Privacidade e cookies Desenvolvedores Português (Brasil)

328

Oral

Educação e formação de professores

328 - SEMINÁRIOS DE PESQUISA EM MESTRADO PROFISSIONAL: PROMOVENDO O DEBATE E REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS

SANTOS, L. M., AGUIAR, R., HENNING, E., SIPLE, I. Z.

lucianemulazani@gmail.com, rogerville2001@gmail.com, elisa.henning@gmail.com, ivazuchi@gmail.com

Palavras-chave: Mestrado Profissional; Pesquisa Educacional; Formação Continuada de Professores

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência vivenciada na avaliação de atividades realizadas por professores que estão em processo de formação continuada no Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias (PPGECMT) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Tais atividades referem-se à produção escrita e debate de projetos de pesquisa desenvolvidas na disciplina semestral Seminário de Pesquisa (SMP), oferecida no segundo semestre de 2015. O destaque que damos ao estudo realizado é o enfoque feito à importância da autonomia, da reflexão, do trabalho em grupo e do posicionamento crítico frente à escrita e comunicação científica de projetos de desenvolvimento de produtos educacionais em mestrado profissionais (CAPES, 2014).

Metodologia

A disciplina SMP é obrigatória aos ingressantes do Mestrado Profissional do PPGECMT, com carga horária total de 60 horas. Na sua ementa, aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa educacional; mapeamento, análise e discussão de produções na área de conhecimento, principalmente as relacionadas aos temas dos mestrandos. O objetivo é, no contexto do Mestrado Profissional, onde o mestrando deve desenvolver um produto educacional, discutir os fundamentos da construção do conhecimento científico e do desenvolvimento da pesquisa na área de Educação e relacionar tais aspectos aos projetos de produto educacional propostos. A professora que ministrou SMP no segundo semestre de 2015 organizou um plano de ensino de modo a cumprir sua ementa e objetivos e preocupou-se em possibilitar a cada um dos mestrandos: (1) conhecer e correlacionar fundamentos, métodos, técnicas de análise e de comunicação da pesquisa científica; (2) iniciar no processo de investigação científica, preparando-se para elaborar dissertação e desenvolver produto educacional; (3) proporcionar um espaço de discussão sistemática do projeto de pesquisa visando ao planejamento, à organização e à execução do produto educacional e dissertação; (4) reelaborar seu projeto de pesquisa e proposta do produto educacional observando normas pertinentes. Para avaliar a aprendizagem dos alunos, propôs um trabalho de produção científica escrita por etapas: apresentação de seminários entre os alunos da turma para debates das produções de forma coletiva; realização de seminários com a presença dos orientadores e de um mediador externo; redação de um artigo científico de apresentação do projeto, que foi organizado na forma de um periódico científico.

Resultados e Discussão

Os mestrandos que iniciam seu processo de formação continuada no Mestrado Profissional, além das dificuldades inerentes à entrada em um programa de Pós-

graduação em nível de mestrado, enfrentam dúvidas a respeito da necessidade que têm, no mestrado profissional, de desenvolver um produto educacional conforme determinações da CAPES (2014). Na disciplina SMP do PPGECMT, a partir dos estudos e das orientações, em sala de aula, acerca de metodologias de pesquisa e de conversas com seus orientadores sobre o andamento das discussões, os mestrandos elaboraram um projeto de pesquisa para o desenvolvimento de um produto educacional e apresentaram cada etapa do seu desenvolvimento, bem como uma versão final, em debate, à professora e à turma. Na condução da disciplina, a professora preocupou-se em esclarecer qual os objetivos de desenvolvimento de produtos educacionais, qual a diferença entre um mestrado acadêmico e um mestrado profissional e quais as particularidades do desenvolvimento de pesquisas em ambos os cursos. Estimulou o Foram realizadas seções especiais nas quais estiveram presentes os orientadores de cada um dos projetos e um mediador externo ao programa, especialmente convidado para apreciar as produções dos mestrandos. Colaborou, na condução da disciplina, um segundo professor do PPGECMT, que contribuiu na discussão das atividades realizadas e nos debates dos produções dos alunos. Na primeira etapa, os alunos construíram um texto sobre os seus projetos, indicando: tema, problema, objetivo geral e específicos. Na segunda etapa, construíram e apresentaram o projeto acrescido dos seguintes elementos: justificativa de pesquisa e revisão de literatura. Na terceira etapa, incorporaram os procedimentos metodológicos ao projeto de pesquisa. Na quarta e última etapa, realizaram e entregaram o projeto completo, isto é, com todos os elementos obrigatórios de um projeto de pesquisa. A produção do projeto de pesquisa ocorreu de forma individual, porém a discussão aconteceu de forma coletiva. A cada etapa, o texto de cada um dos projetos foi projetado na tela da sala de aula, lido, discutido e criticado em grupo, com cada um dos alunos dando sua opinião a respeito do texto dos colegas. Encerradas essas etapas de escrita dos projetos, aconteceram quatro seminários internos, nos quais cada mestrando trouxe e mostrou o seu projeto completo, com tempo para apresentação e discussão entre os colegas de turma. Na sequência aconteceram quatro workshops, nos mesmos moldes dos seminários, porém com a presença dos orientadores e de um mediador externo, cuja função era debater os projetos dos mestrandos, após ter lido um resumo antecipadamente – também produzido pelos mestrandos – e ter assistido às apresentações. Aos orientadores, coube a função de, além de acompanhar o andamento dos trabalhos de seus orientandos na disciplina, conhecer os trabalhos dos demais, ouvir as sugestões e apreciações dos demais professores do programa e do debatedor externo e também dos outros alunos. Como conclusão final da disciplina todos os trabalhos apresentados foram publicados em uma base de dados, como anais de evento.

Conclusão

Foram alcançados os objetivos propostos na avaliação dos mestrandos que, como participantes de um curso de Mestrado Profissional, têm como tarefa o desenvolvimento de um produto educacional a partir de um projeto de investigação. A produção escrita em etapas, a discussão de forma coletiva a cada etapa concluída, o exercício da comunicação científica oral nos seminários, a exposição ao debate e à crítica nos workshops contribuíram para colocar os mestrandos em contato com a realidade acadêmica de um curso de formação continuada de professores, preparando-os para os momentos de desenvolvimento do produto educacional, de escrita da dissertação e de defesa da produção realizada.

Referências Bibliográficas

CAPES. Mestrado Profissional: o que é? Disponível em: http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e. Acesso em: 10 mar. 2016.

333

Oral

Educação e formação de professores

333 - A FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: REFLEXÕES (IM)POSSÍVEIS

JOSÉ, P. R. C., ROCHA, V. A. S., KOCHHANN, A., FELICIANO, A. C.

alicecarlosfeliciano@gmail.com, vanessa-amelia-silva@hotmail.com, andreakochhann@yahoo.com.br, alicecarlosfeliciano@icloud.com

Palavras-chave: Formação do Professor; Perfil do Professor; Sociedade do Conhecimento,

Introdução

Este texto discute formação de professor para a sociedade do conhecimento na concepção de Wallon, Suanno, Tonet, Moraes, Freire, Demo, Kochhann e Moraes, que podem favorecer a construção de uma identidade docente para essa sociedade. Essas reflexões podem levar a concepção de (im)possibilidade de formação do professor mediante as contradições da sociedade do conhecimento. As discussões dos componentes do GEFOPI - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, fomentaram o questionamento “Como deve ser a identidade docente para atender uma sociedade do conhecimento que compreende o homem em sua totalidade?”. Visando compreender o posicionamentos dos teóricos e responder a indagação, elegeu-se cinco categorias de análise: afetividade e resiliência, diversidade e cidadania, paradigmas educacionais, saberes necessários à prática pedagógica e perfil do professor.

Metodologia

Este trabalho é reflexo de projetos de pesquisas que envolveram os teóricos citados. Portanto, os estudos realizados para a compreensão das teorias se fez por pesquisa bibliográfica. Assim, as reflexões aqui apresentadas são embasadas nas discussões dos componentes do GEFOPI e das pesquisas qualitativas de característica bibliográfica. Wallon (2010) afirma a importância da afetividade nas relações para favorecer a aprendizagem e consequentemente a formação do homem, que tem uma estreita relação com a natureza. Por ser emocional e racional, vive em sociedade. As relações sociais são frequentemente conturbadas. Assim, os homens precisam aprender a serem resilientes, enfrentando e superando as crises, como assinala Suanno (2013). Esses homens que se relacionam entre si e com a natureza são diferentes. Apresentam inúmeras diferenças e concepções de mundo. Diferenças como deficiências motoras e mentais, etnia, sexualidade e outras, que devem ser respeitadas e valorizadas. Pois, todos somos diferentes e cidadãos. A busca pela consciência de cidadania e respeito às diferenças entre os homens devem ser discutidas no ambiente familiar e escolar. Para Tonet (2005), o professor precisa ter uma formação que favoreça essa discussão. Moraes (2004) afirma que a formação do professor deve ser pautada na complexidade, subjetividade, teoria-prática e interdisciplinaridade. Essa postura alicerça o paradigma emergencial superando o paradigma tradicional. Freire (2012) assevera que o professor necessita conhecer e atuar mediante vinte e sete saberes. Demo (2006), apresenta as características que devem compor o perfil de professor, delineado ao longo de sua formação. Kochhann e Moraes (2014) apresentam reflexões (im)possíveis de formação.

Resultados e Discussão

Discutir sobre formação de professor para a sociedade do conhecimento passa pela

compreensão de que os cursos de formação na concepção neoliberal podem entender que o professor deve ser formado para atender a sociedade da informação. A sociedade do conhecimento necessita de professores que construam seu conhecimento e não apenas reproduzam informações. Destarte, para uma sociedade do conhecimento os professores precisam ser formados enquanto participes de uma sociedade do conhecimento, em que as pessoas pensam, refletem, se posicionam, reivindicam, criticam. A afetividade ocupa lugar de destaque na teoria de Wallon (2010), considerando que afetividade e cognição são indissociáveis e influenciadoras do processo de ensino-aprendizagem. O professor precisa estabelecer vínculos afetivos com seus alunos, oportunizando o desenvolvimento da resiliência, capacidade de enfrentar crises multidimensionais, favorecendo a formação humano. Segundo Suanno (2013) pessoas que enfrentam as situações difíceis visando reconstruir-se, fortalece a autoconfiança, tomando cada superação como energia de crescimento. Essa sociedade do conhecimento tem discutido direitos e deveres dos cidadãos, apesar de pouca efetivação nos lares, escolas e na sociedade. Os professores e a sociedade em geral não estão preparados para representarem uma sociedade que garanta direitos e deveres dos cidadãos. Assim, o professor precisa ser formado na concepção da diversidade, cidadania e direitos, conforme Tonet (2005) no intuito de possibilitar o enfrentamento dessas questões na sociedade do conhecimento. Para Moraes (2003) a formação do professor, vive uma crise paradigmática. Os últimos quatro séculos foram predominados pelo paradigma cartesiano. Mas, nas últimas décadas a discussão se alicerça no paradigma emergencial. O paradigma cartesiano é absoluto, rígido, conservador, determinista e antagonista, não possuindo coerência entre teoria e prática. O paradigma emergencial visa despertar curiosidade, questionamento, reflexão e pesquisa. A voz do aluno é parte do processo de aprendizagem, sendo ela fundante na construção do conhecimento. Freire (2012) afirma que o ato de ensinar não pode ser entendido como transferência de conhecimentos, mas como um momento privilegiado de construção do conhecimento. O perfil que alicerça o fazer pedagógico do professor passa pela prática educativa experienciada na formação acadêmica. É importante que seu processo de formação se alicerce em vinte e sete saberes, os quais são necessários à prática educativa. Demo (2006) apresenta o perfil do professor para o futuro como sendo aquele que reconstrói o conhecimento com o aluno. De forma geral deve ser formado conforme alguns princípios, como ser pesquisador, elaborador com as próprias mãos, cuidadoso pedagogicamente, reconstrutor de conhecimentos, atualizado teórica e tecnologicamente, interdisciplinar e buscar capacitação como mestrado e doutorado. Com esse pano de fundo, Kochhann e Moraes (2014) apresentam que a formação do professor deve ser pautada na relação professor e aluno de proximidade teórica e emocional, na pesquisa, na elaboração científica, na relação dialógica, na valorização da voz do aluno, no uso de metodologias variadas e midiáticas, na compreensão das modalidades de aprendizagem, no respeito à diversidade, na humildade pedagógica, na ecoformação, entre outros pontos. Essa formação pode se apresentar como (im)possível mediante a sociedade da informação ou do conhecimento.

Conclusão

A sociedade da informação não é a sociedade do conhecimento. Para a sociedade da informação basta um professor que passe tarefas e corrija-as. Para a sociedade do conhecimento é preciso um professor do conhecimento. A articulação entre as concepções dos autores nos levam a entender como deve ser a identidade docente para atender uma sociedade do conhecimento que compreende o homem em sua totalidade. Compreender o homem em sua totalidade passa pelo processo de relação homem-natureza imerso na sociedade do conhecimento e não da informação. Mas, a formação do professor está mais imbricada com as necessidades do sistema neoliberal do que com a pretensão de entender o homem em totalidade. Por isso, a formação de professor para a

sociedade do conhecimento apresenta reflexões (im)possíveis.

Referências Bibliográficas

DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo, Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. Henri Wallon. Recife: Fundação Joaquim Nabuco,Editora Massangana, 2010.

KOCHHANN, Andréa; MORAES, Ândrea Carla. Aprendizagem Significativa na Perspectiva de David Ausubel / Andréa Kochhann, Ândrea Carla Moraes. – Anápolis – GO: Universidade Estadual de Goiás, 2014.

SUANNO, João Henrique. Adversidade, Resiliência e Criatividade: uma articulação oportuna?. SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; DITTRICH, Maria Glória; MAURA, Maria Antònia Pujol (Orgs.). Resiliência, Criatividade e Inovação: potencialidades transdisciplinares na educação. Goiânia: UEG/Ed. América, 2013.

TONET, I. EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EMANCIPAÇÃO HUMANA. Ijuí: UNIJUI, 2005.

Fonte Financiadora

Universidade Estadual de Goiás com bolsa Pró-licenciatura, bolsa Permanência, bolsa PIBID e apoio financeiro a eventos pelo Edital Pró-Eventos.

336

Oral

Educação e formação de professores

336 - A FORMAÇÃO CONTINUADA E ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE AOS DESAFIOS DA EVASÃO ESCOLAR

MAIOLINO, E. V. S.

elimaiolino@gmail.com

Palavras-chave: Formação de Professores; Evasão Escolar; Coordenador Pedagógico

Introdução

A universalização do ensino fundamental brasileiro constitui um dos principais desafios a ser enfrentados pelas políticas públicas educacionais. A presente pesquisa teve como objetivo analisar a formação continuada e a atuação do Coordenador Pedagógico dentro do contexto das evasões escolares na rede pública de ensino do município de Corumbá/MS. As questões norteadoras da pesquisa foram: Como as políticas educacionais foram discutidas e implantadas no país, considerando a problemática da evasão escolar? Como ocorre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos considerando essa problemática na rede municipal de ensino de Corumbá- MS? A atuação do coordenador disponibiliza-o a transitar em diferentes espaços da escola e também faz dele um partícipe na construção do projeto político-pedagógico da escola.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida como parte do trabalho de conclusão do curso de especialização em Coordenação Pedagógica ofertado pela UFMS, a qual teve como proposta de abordagem teórico-metodológica a pesquisa-ação que "considerando-a como um processo eminentemente interativo, a análise da qualidade da ação entre os sujeitos que dela participam é fundamental para definir sua pertinência epistemológica e seu potencial praxiológico" (FRANCO, 2005, p. 491). No decorrer da elaboração da pesquisa, os coordenadores pedagógicos partícipes do curso tiveram disciplinas cuja fundamentação teórica apresentaram reflexões sobre a prática no cotidiano escolar e seu papel frente a problemática evasão escolar, bem como, estudos que apontaram que a educação não tem conseguido alcançar todos os cidadãos, no que se refere à conclusão de todos os níveis de escolaridade, logo, a cultura da evasão escolar no Brasil vem de longas datas conforme Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), logo, o levantamento bibliográfico foi necessário para se realizar a análise dos questionários e entrevistas realizadas durante a elaboração da pesquisa. Os coordenadores pedagógicos elaboraram um projeto de intervenção sobre a temática evasão escolar na instituição que atuavam a partir da definição do problema e da proposta de solução implementada no desenvolvimento do projeto. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários aplicados aos alunos, entrevistas semiestruturadas com professores e análises dos resultados publicados em Atas, com propósito de desvendar as possíveis causas/motivos que levam à evasão.

Resultados e Discussão

Foram eleitas duas escolas da rede municipal de ensino do município de Corumbá/MS para a implementação do projeto de intervenção, que posteriormente resultou no trabalho de conclusão de curso, considerando os maiories índices de evasão escolar, apresentado nas Atas dos resultados finais. Ambas escolas situam-se em bairros que ficam na periferia

do município, cuja realidade apresenta situações de risco, vulnerabilidade social e baixa renda econômica. As escolas funciovanam nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) oferecendo desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos. A formação continuada dos coordenadores pedagógicos, que no momento também eram cursistas, era realizada semestralmente pela equipe da secretaria de educação, mas que dificilmente oportunizava estudos ou reflexões mais pontuais para o problema da evasão nas escolas pesquisadas. Dessa maneira, os coordenadores pedagógicos implementaram o projeto de intervenção apontando os debates acerca da evasão escolar, que de alguma forma, têm considerado o papel, tanto da família, quanto da escola em relação à vida escolar do aluno e a atuação da coordenação pedagógica nesse contexto. Com os dados estatísticos em mãos foi possível perceber que os altos índices concentravam-se na ensino fundamental das série finais, onde a distorção idade-série era alarmente e um dos motivos da evasão. Os coordenadores pedagógicos cursistas elaboraram questionários com perguntas objetivas sobre o que levou o aluno a evadir a escola e as respostas obtidas foram de que não se sentiam motivados nas aulas devido a metodologia de ensino não ter significado para eles e outros porque necessitavam buscar trabalho para auxiliar nas despesas da casa. Nas entrevistas com perguntas semiestruturadas realizadas com os professores que atuaram nas turmas com altos índices de evasão as respostas foram opostas, ou seja, alunos desinteressados e variedades de metodologias de ensino para estimulá-los. Arroyo (1997, p. 23) destaca que: : "[...] a questão da evasão tem sido tratada como um jogo de empurra, em que na maioria das causas da evasão escolar, a escola atribui a responsabilidade a desestruturação familiar, ao professor e ao aluno [...]". Diante dos resultados apontados nos questionários e entrevistas, os coordenadores pedagógicos das escolas dessa pesquisa retomaram seus projetos políticos pedagógicos (PPP) para analisar o quê o documento dispunha a respeito desse tema/problema que as escolas estavam vivenciando e, perceberam que o PPP necessitava ser reelaborado com todos os membros da comunidade escolar e externa também. Foram realizados momentos de estudos semanalmente, nas horas atividades dos professores junto com os coordenadores pedagógicos, focando principalmente a evasão escolar e os resultados desses estudos foram satisfatórios porque ao fazer a reflexão da sua prática pedagógica, tanto o professor quanto o coordenador sentiram a necessidade de mudar a ação pedagógica.

Conclusão

A pesquisa permitiu concluir, por um lado, que o papel que o coordenador pedagógico vem desempenhando na escola nem sempre configura com as suas funções (que é de planejar e acompanhar o processo didático-pedagógico), muito menos entender e buscar meios de diminuir a evasão escolar dentro da escola que atua, devido conviver com dificuldades impostas pelas próprias condições de trabalho adversas a que são submetidos, constituindo obstáculos decisivos para a função. Por outro, destacou a importância da formação continuada dentro do espaço escolar juntamente com os pares que desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem, objetivando o trabalho pedagógico coletivo, dinâmico, por meio de projetos, atividades extra-classe, atividades lúdicas, conscientização da família com o aluno e avaliação continua.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez. Fracasso - sucesso: O Peso da Cultura Escolar e do Ordenamento da Educação Básica. In: ABRAMOWICZ, A, MOLL, J. Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1997.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

XAVIER, RIBEIRO, NORONHA. História da Educação: a escola no Brasil. São Paulo, SP:

FTD. 1994.

354

Oral

Educação e formação de professores

354 - ETAPAS ESSENCIAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

SCHLICKMANN, C. A.

cas@unesc.net

Palavras-chave: Formação; PIBID; Docência

Introdução

O processo de formação inicial de professores é, nos últimos tempos, uma das maiores preocupações dos órgãos governamentais, embora, atualmente, a maioria dos programas esteja em fase de readequação ou extinção em função de dotações orçamentárias. Entre tantos, destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência, doravante Pibid, que na contramão da história, por força de inúmeras mobilizações, vem se mantendo como um dos maiores programas de formação de professores do mundo. Este trabalho visa mostrar quais são as etapas essenciais para a formação inicial de professores adotadas pelo Pibid da Universidade do Extremo Sul Catarinense, uma instituição comunitária de Criciúma, sul de Santa Catarina.

Metodologia

A partir do edital 096/2013 da CAPES, oito cursos de graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense passaram a integras o programa: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. Destes, quatro cursos (Artes Visuais, História, Letras e Pedagogia - fazem parte de um nono subprojeto, o interdisciplinar. Em todos, definiram-se seis etapas consideradas essenciais para a formação inicial de professores, as quais discorro a seguir. Vale dizer que estas etapas se relacionam diretamente ao fazer do professor, por isso constituem necessidades fundamentais no trabalho de formação inicial para o exercício da docência.

1. Etapa de estudo teórico - estudo aprofundado dos autores indicados no projeto institucional e de atores da área específica de atuação.

2. Etapa de planejamento - elaboração de um rol de atividades a serem desenvolvidas nas escolas parceiras a partir da inserção dos bolsistas nas escolas.

3. Etapa de vivência para a formação -atividades de cunho cultural complementares à formação teórica.

4 - Etapa de aplicação de atividades - realização das atividades previstas nas escolas públicas parceiras.

5. Etapa de avaliação das atividades desenvolvidas - encontros de avaliação do que foi desenvolvido à luz do planejado.

6 - Etapa de socialização das experiências - apresentação dos resultados em eventos institucionais e extra-instituição.

Resultados e Discussão

Cada uma das etapas desenvolvidas é marcada por pontos positivos e negativos, dada a interação feita em grupo e a inserção nas escolas, que é sempre um ponto diferenciado do projeto. As atividades de estágio realizadas nas escolas não dão conta desta aproximação com as escolas, tendo em vista que o processo é mais burocrático ocorre

num momento em que o acadêmico já está nas fases finais de sua graduação. O contato ´é, em geral, especificamente com o professor da disciplina e com determinadas turmas da escola, sem umas aproximação mais profunda com o ambiente escolar. Assim, é possível observar nas etapas citadas alguns resultados significativos. As três primeiras etapas são caracterizadas como momentos de formação, por isso são trabalhados os trabalhados os textos de autores citados no projeto e autores da área específica do subprojeto, p qie ocasiona um aprofundamento teórico não perceptível nas fases da graduação. Isso dá ao acadêmico a possibilidade de unir teoria e prática na etapa do planejamento, unindo duas facetas ainda vistas como distantes por muitos professores. Entender que é possível fazer esta relação dá ao acadêmico um aprofundamento docente que ele não vê em etapas de estágio. A possibilidade de visitar feiras de artes e de livros, participar de eventos acadêmicos e culturais, visitar bibliotecas e outros locais fora de sua sede complementam este momento de formação. A prática escolar, momento seguinte, dá-se com mais tranquilidade e leveza, pois a ida às escolas se faz de forma organizada e contínua, com ênfase no conhecimento da realidade escolar, no contato com o corpo docente e administrativo, com a realização de atividades próprias do docente, como a elaboração de materiais didáticos e o trabalho com monitorias. As etapas de avaliação e socialização respaldam as atividades anteriores, pois são momentos de reflexão e apresentação de resultados. Ou seja, atividades necessárias para um recomeço das primeiras etapas. A integração dessas seis etapas que ocorrem de forma integrada garantem a qualificação de todos os sujeitos envolvidos a partir do fato de que as atividades não são individuais, mas sempre realizadas em equipe e em locais diferentes: na escola e na universidade. Afinal,a distância entre as duas passa a ser um dos focos do programa: encurtar esta distância é permitir formação continuada nos dois sentidos, é garantir que o trabalho realizado na academia é aplicado nas escolas, sem distanciamento entre teoria e prática. Ganham os dois lados e qualificam-se os profissionais em vários sentidos.

Conclusão

Apesar de os ganhos serem de todos, é possível inferir duas grandes conquistas que o Pibid trouxe: primeiro, a universidade deixou de ser um lugar distante da escola pública, em que se cia uma teoria não associada à prática docente, parecendo não haver relação entre uma e outra. Isso mudou de forma significativa. Em segundo lugar viu-se a qualificação do acadêmico dar um salto, o que chama a necessidade de os cursos de licenciatura também se preocuparem com seus currículos e valorizarem a escola como um local eficiente de formação. Os objetivos do programa se fazem de forma complementar a partir destas duas considerações.

Referências Bibliográficas

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

ZACCUR, Edwiges (org). Professora-pesquisadora:uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Quais estratégias

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-54.

Fonte Financiadora

CAPES/PIBID

361

Oral

Educação e formação de professores

361 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

CUSTÓDIO, G. A., MARTINS JUNIOR, L.

gabialexandre27@gmail.com, luizmartins.jr@hotmail.com

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação de Professores; Tecnologias; Educação Geográfica

Introdução

Os alunos concluintes dos cursos de Licenciatura em Geografia, têm como última etapa de sua formação a prática de estágio supervisionado, que geralmente contempla o exercício docente em escolas de ensino fundamental e médio. Nesse contexto, este trabalho traz as etapas dessa experiência vivenciadas por formandos em Geografia Licenciatura da Universidade da região de Joinville - UNIVILLE. Com o objetivo de compreender o processo de formação docente, esta análise se deterá às experiências vivenciadas em três turmas de ensino médio, da E.E.B Nereu Ramos, em Itapoá, no segundo semestre de 2015. Como referência teórica, partiremos das analises de autores como Kaercher (2004), Callai (2003), Castrogiovanni (2003) sobre ensino de Geografia, Passini (2007) Scandelai (2007) que trazem os desafios do estágio supervisionado em Geografia, entre outros.

Metodologia

Para o desenvolvimento das atividades a serem realizadas na prática de ensino, as experiências e os conhecimentos adquiridos durante a graduação são subsídios teóricos e metodológicos importantes para a construção do material utilizado em sala, assim como para o exercício de ensinar. Porém, a reestruturação didática dos conhecimentos acadêmicos para alunos da educação básica não é tarefa fácil, sobretudo quando o professor ainda não passou por experiências anteriores.

Nesse sentido, o período de estágio supervisionado se torna um momento de descobertas, tanto do contexto e espaço escolar, como os sujeitos envolvidos no processo. Experiência que foi vivenciada pelos pesquisadores, desde o momento das observações realizadas na escola, já no primeiro semestre de 2015.

Após o período reservado às observações, partiu-se para a parte prática do estágio, iniciada no segundo semestre do mesmo ano. Foram escolhidas três turmas do terceiro ano do ensino médio e, juntamente com a professora do turma, decidiu-se que o assunto escolhido para aulas seria, a preservação ambiental e as possibilidades do desenvolvimento sustentável, que estava de acordo com o planejamento anual da disciplina. Para o desenvolvimento da atividade, utilizou-se como ferramenta de pesquisa materiais disponíveis em sites da internet. Nesse contexto, as aulas foram orientadas no sentido de apresentar aos alunos projetos de preservação e desenvolvimento sustentável ao redor do mundo e, ao fim do processo, pensou-se na elaboração de uma atividade avaliativa em que os alunos teriam que escrever uma carta para um colega de turma relatando suas observações e opiniões sobre a pesquisa realizada.

Resultados e Discussão

Após período de planejamento e organização, que tiveram início com a observação das turmas, iniciou-se a parte prática do estágio supervisionado, que se dividiu em quatro

encontros. A primeira aula constituiu na apresentação dos objetivos do plano de trabalho, que se seguiu com a realização de uma análise sobre os conhecimento prévios dos alunos acerca da temática proposta, a partir de uma discussão preliminar sobre o conteúdo apresentado.

No segundo encontro, retomou-se a discussão iniciada na primeira aula e se ampliou o debate com base no referencial teórico proposto, buscando-se discutir os problemas ambientais da atualidade e as possibilidades de minimização dos impactos causados, na perspectiva do desenvolvimento sustentável.

No terceiro encontro, realizou-se uma atividade em que os alunos tiveram que elaborar uma correspondência, com os seguintes critérios: escolher um país e realizar uma pesquisa em sites da internet, com o intuito de observar questões relacionadas ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável em diferentes países.

No último encontro, em um total de oito aulas, os alunos puderam trocar as cartas e a experiência vivenciadas. Como atividade de encerramento, foi realizado um seminário para discussão dos resultados e avaliação do processo. Durante o seminário, foram discutidos princípios, valores, responsabilidade social e práticas ecológicas que podem ser o diferencial na busca pela manutenção da qualidade de vida para as futuras gerações.

A proposta apresentada nas turmas da E.E. B. Nereu Ramos, durante o período de estágio supervisionado em Geografia teve como objetivo tornar os alunos protagonistas do processo de construção do próprio conhecimento. Nesse sentido, o estímulo à argumentação, à exposição dos conhecimentos prévios sobre questões ambientais e práticas sustentáveis oportunizou que os estudantes trouxessem suas opiniões e críticas sobre a realidade, bem como, fez com que repensassem o papel e a responsabilidade de cada um enquanto defensores de práticas voltadas à preservação ambiental.

Ao se ter como referência um processo de ensino e aprendizagem que parte das experiências dos alunos, a busca por conduzir um processo de construção do conhecimento que supra as necessidades e as expectativas de todos deve ser uma das principais prioridades. Para tanto, os educadores devem formular métodos adequados ao processo de mediação do conhecimento, para que se possa trazer para a sala de aula os subsídios e recursos necessários para auxiliar no desenvolvimento da autonomia de todos os estudantes.

Nesse contexto, é que se insere o uso das tecnologias como ferramenta para conduzir o processo de ensino e aprendizagem em Geografia, que de forma contextualizada com a realidade e o dia-a-dia dos alunos, pode trazer para a sala de aula novos recursos e informações que ainda estão distante do convívio de alunos e professores.

Finalmente, destaca-se a importância de se estimular atividade que priorizem a comunicação e o debate entre os pares em sala de aula, pois são inciativas que tendem a estimular a socialização ideias, a verbalização das opiniões, manifestadas por meio da leitura e da escrita, que devem ser tidas como práticas fundamentais no processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

Conclusão

Encerra-se esta análise com a certeza de que foram esses, momentos de aprendizagem e que reforça a importância da disciplina de Prática de Ensino para a formação de futuros professores, em que muitos têm sua iniciação profissional. Nesse sentido, a experiência em estar em sala de aula mostra que, acima de tudo, a profissão docente constitui-se em um eterno exercício de apre(e)nder.

Chegou-se ao final dessa etapa com a sensação de dever cumprindo, pois os objetivos

propostos para as aulas do estágio supervisionado foram atingidos. Tal experiência, mostrou-se uma prévia dos desafios futuros dos professores recém-formados em Geografia, que certamente, servirão de estímulo para que se busque sempre a concretização de uma educação mais justa e de qualidade.

Referências Bibliográficas

CALLAI, H. C. O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: org. CASTROGIOVANNI... [et al.]. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. – 4 ed. Porto Alegre: ed. da UFRGS/Associação de Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003. p. 57-63

CASTROGIOVANNI, A. C. GOULART, L. B. A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI... (org) [et al.]. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. – 4 ed. Porto Alegre: ed. da UFRGS/Associação de Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003. p. 129-132.

KAERCHER, N. A. O gato Comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 221-231.

PASSINI, E. Y. Convite para inventar um novo professor. In: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (Org.). Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007, p.32-51.

SCANDELAI, N. R. Planejamento. In: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (Org.). Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007, p.58-64.

364

Oral

Educação e formação de professores

364 - CONSTITUIÇÃO DO SER E DO ESTAR NA DOCÊNCIA: OLHARES AO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GAI, N., PAIM, R. O.

neli.gai@unoesc.edu.br, robson.paim@uffs.edu.br

Palavras-chave: Formação de Professores; Iniciação à Docência; Relação Universidade-Escola

Introdução

A docência e a formação de seus profissionais constitui o cerne da qualificação do processo educacional. No âmbito das políticas públicas, dentre outros, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) constitui política de valorização da profissão e da profissionalização docente coadunando-se aos objetivos e práticas dos cursos de formação inicial de professores no âmbito do ensino superior e com as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas por professores em escolas de educação básica. Este trabalho busca analisar as aprendizagens do ser e do estar na docência constituídas desde a experiência de três segmentos envolvidos em um subprojeto de uma universidade comunitária catarinense: bolsistas de iniciação à docência, ex-bolsistas, hoje professores da educação básica e estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental básica partícipes do Programa.

Metodologia

Este estudo teve como principal objetivo analisar as ações desenvolvidas por este grupo de pessoas que direta ou indiretamente contribuiu para o desenvolvimento e o êxito do Programa. A pesquisa foi desenvolvida baseando-se na utilização de entrevistas semiabertas aplicadas a bolsistas de iniciação à docência e a professores de uma escola de educação básica, localizada em um município do oeste catarinense que atende, em sua maioria, estudantes em condição de vulnerabilidade social e econômica. Também foram aplicados questionários com questões abertas e fechadas para 86 estudantes do ensino fundamental – anos iniciais, partícipes do processo na escola. Os resultados das entrevistas foram analisados, em abordagem qualitativa, a partir da metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), enquanto os questionários também receberam o tratamento dos dados via análise de conteúdo, porém, com abordagem mista. Os resultados foram categorizados de acordo com o setor de atuação dos sujeitos no Programa (Bolsista de Iniciação à Docência, professor ou estudante da educação básica), atentando para as especificidades no que tange as suas ações, aprendizagens e transformações ao longo do processo, bem como as sugestões de melhorias nos encaminhamentos a fim de suprir as demandas existentes nos planos pessoal, profissional e institucional subjacentes ao processo em análise.

Resultados e Discussão

Além do trabalho coletivo no âmbito do Pibid ter alcançado um bom êxito, os dados coletados na pesquisa apontam para um significativo avanço na qualificação da formação das bolsistas de iniciação à docência no âmbito do projeto em análise, o qual vem interferindo positivamente não só na formação docente dos envolvidos no processo, mas na realidade escolar enquanto contribuição das acadêmicas a partir de novas metodologias, estratégias de ensino e diversificação de recursos didáticos, elementos que

reverberam, também, no seu desenvolvimento pessoal e profissional, com consequente ampliação do leque de possibilidades de auto-formação e de atuação docente. No que tange aos professores de carreira na educação básica, são unânimes em ressaltar as possibilidades formativas do Programa em tela, tanto para os alunos da licenciatura, quanto para o seu trabalho, uma vez que dá sustentação teórica e prática para o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas na escola, além de atuar, ainda, sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes da escola. Outrossim, indicam a importância de permanente diálogo entre universidade e escola para produção de estratégias de formação (inicial e continuada em serviço) dos professores e atuação docente como foco no desenvolvimento do aluno, uma vez que, para os professores pesquisados, a atuação dos pibidianos na escola trabalha no sentido de sua formação, mas também na potencialização das capacidades dos alunos, lançando desafios a eles e aos professores de carreira que já têm a docência como profissão. No que tange aos alunos da escola, tendo em vista suas condições de vulnerabilidade social e econômica, o projeto analisado deu especial ênfase ao seu acompanhamento pedagógico, a fim de contribuir no desenvolvimento de suas aprendizagens e, por consequência, do seu rendimento escolar, incluindo em sua diversificação metodológica o lúdico, a música, a manipulação e observação de materiais concretos, privilegiando as características de sua fase de desenvolvimento e o tempo necessário para sua aprendizagem nos processos de alfabetização e letramento. Ainda, podemos constatar as contribuições do Programa no sentido de movimentar a escola, levar os professores e a gestão pedagógica a repensarem seus momentos formativos e a (re) organização dos processos de ensinar e aprender na esfera de sua ação institucional, na perspectiva da dodiscência, defendida por Paulo Freire (ao ensinar se aprende e ao aprender se ensina), e também sob á ótica de Nóvoa (2007), sob a importância do regresso dos professores na condição de protagonistas de sua formação, enfocando a aprendizagem, e a integração entre sujeitos como desafio formativo em relação à diversidade de métodos apropriados para o ensino no atual contexto.

Conclusão

O Pibid é uma oportunidade de os estudantes de licenciaturas aproximarem-se da realidade escolar, no cotidiano do planejamento, execução e avaliação de propostas educativas. Vem ao encontro de uma educação inovadora, com intuito de formar professores críticos e pró-ativos para conviver em sociedade frente às demandas por ela apresentadas, visando a qualificação dos processos sociais. Por outro lado, consideramos a necessidade de avançar em percursos formativos que tenham na qualificação pessoal do professor o cerne para a constituição da docência e posterior transformação dos processos na escola de educação básica. (Trans)formar o professor em sujeito do processo formativo para qualificar a escola e os processos de formação daqueles que nela atuam e dela são beneficiários diretos ou indiretos.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Ed. ver. e amp. São Paulo: Edições 70, 2011.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 2007

Fonte Financiadora

PIBID/CAPES

365

Oral

Educação e formação de professores

365 - PIBID GEOGRAFIA: PERCURSOS FORMATIVOS E APRENDIZAGENS PRETENDIDAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

PAIM, R. O., MARTINS JUNIOR, L., MARTINS, R. E. M. W.

robson.paim@uffs.edu.br, luizmartins.jr@hotmail.com, rosamilitzgeo@gmail.com

Palavras-chave: Formação de Professores; Iniciação à Docência; Ensino de Geografia

Introdução

A formação inicial de professores tem sido tomada como um dos fatores inerentes ao desenvolvimento e qualidade da educação. Dentre as políticas públicas de formação inicial de professores temos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Capes), que objetiva a formação inicial em nível superior de professores para atuação na educação básica. De nossa parte, no que tange à temática em tela, atuamos principalmente na formação inicial de professores de Geografia e, no âmbito do Programa analisado, como supervisores de área em projetos Pibid Geografia em distintas instituições públicas de ensino superior. Este trabalho objetiva avaliar os caminhos formativos delineados no âmbito de um destes projetos no que tange à docência em Geografia.

Metodologia

A pesquisa ora apresentada baseou-se em abordagem qualitativa e, tendo como fonte de dados a análise documental a partir dos objetivos imputados ao Programa pela Portaria Capes nº 096/2013 que regulamenta e apresenta os objetivos do Pibid, do projeto institucional do Pibid e do subprojeto Geografia de uma universidade pública federal. Primeiramente avaliamos o subprojeto em tela, apresentamos os percursos formativos adotados, delineando convergências teóricas e metodológicas nos processos em análise, bem como os distanciamentos apresentados. Posteriormente, a partir da metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), apresentamos as principais categorias de formação didático-pedagógica presentes nos documentos examinados, as quais são expressas a partir de Mapas de Conteúdo (CRESWELL, 2007) e problematizadas desde os objetivos de formação apresentados pelo Programa, bem como por recentes pesquisas acerca da formação inicial de professores, em geral, e de professores de Geografia, de modo mais específico. Por fim, apresentamos as potencialidades apresentadas pelo projeto, a partir dos documentos analisados, bem como tecemos sugestões de encaminhamentos teóricos e metodológicos para potencializar as práticas de formação de professores a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, no cotejamento entre os resultados obtidos nas etapas anteriores, com as orientações teóricas e metodológicas da Educação Geográfica.

Resultados e Discussão

Das análises dos percursos formativos propostos pelo subprojeto pesquisado, bem como da proposta institucional encaminhada à Capes, os quais são basilares ao desenvolvimento do Programa nas instituições, foi possível depreendermos quatro categorias de análise presentes nos processos de formação para a docência em Geografia, quais sejam: 1) A compreensão do ensino de Geografia no contexto da escola de educação básica; 2) Compreensão dos contextos escolares; 3) Entendimento sobre

como ocorrem os diferentes tipos de aprendizagem em escolares e; 4) Vivência da profissão. Tais categorias desdobram-se em subcategorias que nos permitem o detalhamento das aprendizagens pretendidas, tais como: a realidade da profissão, o conhecimento contextual do ensino e do cotidiano da escola, o contato com o estudante da educação básica e suas diferentes formas de aprender, a experiência docente, o reconhecimento de conteúdos e metodologias de ensino, possibilidades de reflexão-intervenção, o trabalho em equipe na relação universidade-escola e uma formação para o ensino constituída desde e a partir das práticas em diálogo com a realidade da profissão. Tais elementos demonstram alinhamento teórico-metodológico dos subprojetos analisados com os objetivos do Programa emanados pela Portaria Capes nº 096/2013, especialmente no que tange aos incisos IV, VI e VII, do artigo 4º, que mencionam, respectivamente, sobre a inserção dos "licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem"; "contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura" e; "contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente". O estudo demonstra, ainda, a necessidade de geografizar as análises do processo de formação no contexto do Pibid em duplo sentido: primeiramente, empreender discussões que permitam compreender o próprio espaço da escolarização e da formação de professores a partir dos conceitos geográficos básicos – suas espacialidades e temporalidades, que conformam determinados arranjos no subespaço da escola e que influenciam direta ou indiretamente nos arranjos destes espaços, nos papeis sociais desempenhados por cada um e, por consequência, em nas aprendizagens planejadas para e por determinados grupos; em segundo lugar, em especial em um dos subprojetos analisados, nota-se a necessidade de se empreender mais estudos acerca da fundamentação teórico-metodológica da Educação Geográfica para dar base aos processos formativos empreendidos.

Conclusão

A partir das análises dos subprojetos do Pibid foco deste estudo, reiteramos a importância formativa do Programa no contexto da formação inicial de professores. A análise das propostas deu-nos subsídios para compreender os enfoques dados às práticas de formação, que se encontram em consonância com os resultados de recentes pesquisas sobre a formação docente, bem como das discussões em andamento acerca das diretrizes da Base Comum da Formação Docente, sobre educação básica e sua gestão; compreensão do campo específico de atuação; o domínio do conhecimento pedagógico de conteúdo e as ações didático-pedagógicas dele derivadas; compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes da educação básica; atitude investigativa e planejamento, execução e avaliação de práticas pedagógicas em consonância com a proposta pedagógica da escola.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Ed. ver. e amp. São Paulo: Edições 70, 2011.

CRESWELL, John. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Fonte Financiadora

PIBID/CAPES

373

Oral

Educação e formação de professores

373 - CONTO: UMA CONVERSA COM QUEM ENSINA GEOGRAFIA MARCOS PEREIRA DA SILVA

SILVA, M. P.

marcos_sulsc@hotmail.com

Palavras-chave: Conto; Cultura Negra; Movimento Libertário; Escravidão

Introdução

Para o Programa Institucional de Bolsa a Iniciação a Docência (PIBID), ter ênfase e cumprir com um dos seus objetivos, o subprojeto do curso de Geografia Licenciatura (UNESC), promoveu um dia de atividades pedagógicas valorizando o dia da Consciência Negra em duas escolas do município de Criciúma/SC.

Foram quase dois meses de preparação, pesquisa, estudo e montagem do evento. A ação, contou com 15 acadêmicos bolsistas envolvidos diretamente e o suporte da coordenação do subprojeto. Várias oficinas e outras atividades foram oferecidas aos alunos.

A experiência aqui relatada foi demonstrada através de um momento onde o conto “Negro Cosme” foi apresentado pelos bolsistas.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos deste trabalho envolveram pesquisa bibliográfica.

A pesquisa envolveu autores engajados na temática do Ensino de Geografia como: Passini (2007), Callai (2013) e Brasil (1997).

O grupo trabalhou com o conto e organizou uma oficina seguindo o seguinte planejamento: na primeira semana pensaram a proposta que levariam as escolas. A decisão foi unânime, o tema definido foi “a produção de uma oficina de contos”, para que os alunos pudessem através do recurso didático do conto ter contato com elementos histórico-culturais afro-brasileiros. Na segunda semana decidiu-se qual conto seria recitado, as fotos que integrariam o cenário, as músicas que ambientariam a sala e o que cada membro da equipe iria fazer. Na terceira semana foram impressas a fotos e gravuras do período escravo no Brasil para decorar o cenário, se ensaiou o conto de “Negro Cosme” e se ouviu algumas músicas africanas que comporiam a abertura das atividades nas escolas, além da organização dos últimos detalhes para que ocorresse tudo dentro do combinado nas escolas. Na quarta semana, os acadêmicos foram cedo para as escolas a fim de montar as salas, distribuindo as fotos do período histórico da escravidão pela sala, testaram o notebook e a caixa de som para as músicas de ambientação, realocaram as cadeiras em forma de circulo para os alunos poderem acompanhar com maior atenção a recitação do conto, além de ajeitar a intensidade ideal de luminosidade.

Resultados e Discussão

Nos dias 19 e 20 de Novembro de 2015, na semana da consciência negra, os bolsistas do subprojeto do PIBID Geografia, juntamente com as duas escolas parceiras do programa, organizaram oficinas que se caracterizaram pela exposição de conteúdos relacionados à cultura negra, sendo expostos fotos, produção de artesanato, jogos da mancala, carimbos com símbolos africanos e conto do período escravo no Brasil.

Este relato pretende expor como foi organizado da oficina de contos, a escolha das músicas, a confecção do cenário, estudo e posterior recitação do conto, baseado no relato histórico de negro Cosme, líder da balaiada, movimento que disputou o domínio político-administrativo de regiões do interior maranhense no século XIX. O desenvolvimento da atividade ocorreu em um período de quatro semanas, durante os encontros semanais de estudo do PIBID (Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência).

O PIBID veio como um importante estímulo, visando fortalecer a formação docente e sua prática. O grupo inserido no subprojeto está comprometido em aprender e a colocar em ação os preceitos que são estudados semanalmente nas reuniões, sobre as literaturas e teorias da formação docente e seu papel fundamental no ensino aprendizagem. Este projeto se dá com a inserção dos bolsistas nas escolas públicas, desenvolvendo atividades pedagógicas com o intuito de instigarem os alunos a participarem da disciplina com maior interesse.

O grupo que organizou a oficina de contos foi formado por cinco bolsistas do subprojeto Geografia e contou com o apoio da coordenação e professores envolvidos.

Nesse contexto, a oficina de contos surtiu uma rica interação entre a comunidade escolar e os bolsistas. A atividade consistia na apresentação oral do conto “Negro Cosme”, que narrava à história contada pelos perdedores e não os vencedores como a maioria das histórias faz, onde o personagem descreve quem era ele, o que significou a “Balaiada” e o desfecho deste conflito no interior do Maranhão, no período imperial. Quando os alunos entravam na sala dos contos, eles se deparavam com um ambiente harmonioso, com a luminosidade mais branda, ao som de música africana, o que lhes causavam surpresa, eles iam em direção as fotos dos escravos e examinavam com atenção, o professor que os acompanhava, os direcionava para sentarem até o inicio do conto que foi recitado por dois bolsistas que tinha como fundo um toque suave de tambor batido por outro bolsista. Os eventos das oficinas ocorreram em dois dias distintos, o primeiro no dia 19 de novembro de 2015, na Escola de Educação Básica Luiz Lazzarin e outro no dia 20 de novembro de 2015 na Escola Municipal Ensino Fundamental Dionísio Milioli. Ambos os dias das oficinas, foi realizado por parte da direção dos colégios a abertura dos eventos, onde as diretoras ressaltaram a importância do dia da consciência negra e a importância do PIBID, desta forma, os bolsistas foram saudados pela importante contribuição nas escolas, o enriquecimento dos métodos pedagógicos e as atividades diferenciadas que os acadêmicos realizaram durante todo ano nas duas instituições.

Conclusão

Os resultados obtidos com a atividade foram positivos, pois nas duas escolas os alunos interagiram com perguntas sobre o contexto histórico do conto, a respeito de informações da cultura afro-brasileira, a importância da etnia negra na formação do Estado brasileiro.

Portanto, o evento da oficina de contos contribuiu para casar os objetivos do PIBID, que é compartilhar através dos bolsistas as práticas e teorias que se aprende na universidade com as escolas, levando para o interior da sala de aula, inovações no método pedagógico e didático do ensino-aprendizagem, propiciando um “elo” entre a formação docente e o aplicar destes conhecimentos antes mesmo da habilitação do profissional em sala de aula.

Referências Bibliográficas

CALLAI, Copetti Helena. A formação do profissional da geografia. Ijuí: UnijuÍ, 2013. 168 p.

PASSINI, Elza Yasuko. Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007. 221 p.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Ncionais. Brasília: Mec/sef, 1998. 436 p.

381

Oral

Educação e formação de professores

381 - A CULTURA CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA: OPORTUNIDADE PARA (RE)PENSAR SOBRE SABERES, FORMAÇÕES E APRENDIZAGENS

CAMOZZATO, V. C., MATTIA, J. L.

vipoa2002@gmail.com, jaquelinedemattia@gmail.com

Palavras-chave: Cultura Contemporânea; PIBID; Formação; Imagens

Introdução

Pretendemos apresentar tanto um pouco da proposta de um dos subprojetos de Pedagogia, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), quanto discutir a potência de pensarmos as ações nas instituições escolares a partir da criação de possibilidade para que a pulsante cultura contemporânea entre nas instituições, sendo, ao mesmo tempo, ressignificada. Mais especificamente, focaremos na escolha de privilegiar, no subprojeto, a seleção de temas que sejam contemporâneos às crianças. Fazendo-as indagar, sobretudo, o nosso tempo presente.

A partir dessa consideração, nossa intenção é problematizar a entrada da cultura contemporânea nas escolas a partir das ações do Pibid. Para tal, focaremos na centralidade das imagens como uma das marcas dessa cultura contemporânea.

Metodologia

A metodologia envolve o cruzamento entre a análise do discurso foucaultiana - a partir da intencionalidade de ler o tempo presente e analisar as suas possíveis entradas nas escolas a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) - e, ao mesmo tempo, uma análise dos efeitos dessa cultura contemporânea visibilizadas pelo subprojeto Pedagogia nas ações dos pibidianos. Ou seja, a metodologia envolve a análise das marcas desse discurso pedagógico específico: o de que a cultura contemporânea necessita entrar e ser trabalhada na escola, sendo ressignificada constantemente a partir de trabalhos pedagógicos. Desde o início, portanto, pretendíamos adentrar nos espaços escolares para identificar as múltiplas culturas inscritas em cada uma das instituições parceiras do nosso subprojeto. Para isso, tomamos como argumento a problemática do que Corazza (1997) chama de “temas culturais”. Mais especificamente, se trata de considerar que com os temas culturais podemos “apreender” discussões importantes do nosso tempo, incluindo nos planejamentos as múltiplas vozes, as tensões que cercam a produção de saberes e poderes. O levantamento destes temas e a sua análise tem sido, então, privilegiadas e consideradas como metodologia de trabalho. No presente trabalho traços dessa cultura contemporânea serão evidenciados, articulando com escolhas pedagógicas no interior dos trabalhos da iniciação à docência.

Resultados e Discussão

Parece indiscutível, hoje, que as imagens sofreram uma inflação surpreendente a partir da segunda metade do século XX. Com frequência associamos essa condição à pós-modernidade, compreendida como um estado da cultura (LYOTARD, 1990) que, dentre outras coisas, transformou nossas relações com os saberes, especialmente as relações com as tecnologias de comunicação e informação.

Tal discussão nos leva a reforçar o quanto há um alfabetismo visual a ser efetivado e problematizado nas escolas. Assim, consideramos que é fecundo e produtivo que o subprojeto destacado neste artigo propicie colocar em foco as imagens que atravessam a educação e as práticas de iniciação à docência com as crianças no interior das escolas envolvidas. Pensando nisso, parte dos bolsistas foram orientados a considerar as imagens como textos culturais a serem lidos em conexão com áreas de conhecimento diversas, operando com o propósito de trabalharem de forma interdisciplinar. Mais especificamente, em 2015/1 houve a criação do projeto de trabalho Imagens e Educação: pensar e fazer com as crianças, e em 2015/1 Imagens das infâncias.

Nossa intenção envolveu estabelecer, sobretudo, uma fecunda relação entre imagens e educação. Isso se deve, dentre tantas outras razões, por: a) as imagens serem centrais em nosso tempo, operando de forma contundente em nossos modos de viver e habitar a sociedade; b) a educação desprestigiar, muitas vezes, as imagens, deixando-as isoladas na disciplina de artes visuais, ou então restringindo o seu uso como um mero acessório de reconhecimento para as palavras. Este último item mostra o império da palavra escrita na educação, mesmo quando consideramos que há um alfabetismo visual em jogo no nosso cotidiano.

Ao mesmo tempo, cabe destacar que o com crianças se articula com um conjunto de estudos que vêm discutindo os modos pelos quais as crianças “produzem suas culturas, suas formas de sociabilidades e suas maneiras de interpretação das coisas que vivem, experimentam e (re)criam” (MARTINS FILHO; BARBOSA, s/d, p.2).

As crianças são consideradas como sujeitos ativos, que compõe de forma privilegiada as cenas de sala de aula. Isso tem proporcionado muitas boas surpresas no decorrer do trabalho. Uma delas se deve ao fato de que as crianças aos poucos se sentem completamente inseridas na proposta e isso se faz visível de diferentes formas, dentre as quais: se as crianças se mostravam, no início, mais quietas e muitas vezes, conforme os pibidianos, com dificuldades para expressar ideias e trabalhar em parceria, aos poucos isso vai sendo transformado e as crianças passam a compreender que são o foco privilegiado do trabalho, se tornando participantes ativas e centrais; crianças que marcam presença nos dias de Pibid , uma vez que sabem que as propostas serão interessantes e desafiadoras para elas – e que por isso não se ausentam nesses dias; crianças que dão sugestões e ideias para o trabalho, sabendo que o que é planejado leva em consideração os seus anseios e quereres; crianças que indagam o que é trabalhado, inserindo o princípio da dúvida e do questionamento de forma cada vez mais frequente, entre tantos outros pontos.

Conclusão

De uma forma ou de outra, nosso subprojeto, de forma coletiva – com os pibidianos, as supervisoras das escolas, os professores de cada uma das turmas, as gestões das escolas, as crianças e suas famílias, com as coordenadoras de área –, tem ampliado as noções do que são os saberes, as formações e as aprendizagens. As propostas desenvolvidas no subprojeto têm, ao mesmo tempo, privilegiado questões de suma importância para a formação e a vida das crianças, num movimento em que torna possível a criação de novas estratégias para o trabalho docente. A pulsante cultura contemporânea tem, assim, nos ajudado a recriar o que sabemos e pensamos sobre a escola, fundamentando, ao mesmo tempo, a nossa prática.

Referências Bibliográficas

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In:

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). Cultura, poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

_____. A escola tem futuro? 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

LARROSA, Jorge. Educação e diminuição. In: LARROSA, Jorge. Linguagem e educação depois de Babel. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LYOTARD, Jean-François. O pós-moderno. Trad. Ricardo Correia Barbosa. 3ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria do Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com e sobre crianças. Trabalho apresentado no Simpósio Internacional Encuentro etnográficos con niñ@s y adolescentes en contextos educativos. s/d.

MIRZOEFF, Nicholas. Introducción. ¿Qué es la cultura visual? In: MIRZOEFF, Nicholas. Uma introducción a la cultura visual. Buenos Aires: Paidós, 2003.

PLANCHARD, Émile. Introdução à pedagogia. Coimbra: Coimbra editora, 1962.

SARLO, Beatriz. Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Trad. Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004.

Fonte Financiadora

CAPES

390

Oral

Educação e formação de professores

390- ADINKRA: CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DE OFICINA GEOGRÁFICA NA ESCOLA

ROECKER, M. B., VOSS, M. H. W., MARCELINO, A. R.

miribroecker@hotmail.com, marihhelen@hotmail.com, armarcelino@unesc.net

Palavras-chave: Oficina; Cultura; Experiência

Introdução

O presente trabalho é um relato de experiência realizado no Sub Projeto da disciplina de Geografia, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com a intenção de compartilhar as diferentes culturas existentes no continente africano.As atividades foram realizadas, durante uma oficina trabalhada no Dia da Consciência Negra em duas escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio do município de Criciúma/SC.

Para a realização deste trabalho, se fez necessário discutir em grupos, pesquisar sobre o tema, planejar as ações, para posteriormente aplicar a oficina com os alunos em ambas as escolas.

O trabalho teve como objetivo conhecer um pouco mais sobre a cultura negra e/ou africana, desmistificando o preconceito sobre ela, utilizando-se de carimbos (Adinkra).

Metodologia

No subprojeto de Geografia, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual estavam escritas duas escolas, sendo uma da rede estadual de ensino, e outra municipal,localizadas no município de Criciúma/ SC, encontrava-se no planejamento escolar das duas escolas a data do dia 20 de novembro, cujo dia é celebrado o Dia da Consciência Negra, no Brasil. A partir deste conhecimento se deu início ao planejamento de atividades que visassem à diversidade da cultura africana. Segundo Passini (2007), o planejamento enquanto conteúdo é essencial para o bom desenvolvimento das atividades projetadas, e a falta deste, pode implicar o fracasso das atividades ministradas em sala de aula.

Buscamos utilizar materiais de fácil acesso. Reproduzimos os carimbos que foram esculpidos no isopor, utilizando alguns dos símbolos pesquisados, desenhados não fielmente a tradição, mas que não deixasse de transmitir como era a cultura local. Dentre as cores oficiais dos carimbos se encontrava o preto, onde foi utilizado o guache desta cor, para que os alunos carimbassem as folhas de papel de forma representativa da cultura. Estampamos em tecidos de TNT alguns símbolos, com os carimbos produzidos. Sendo expostos aos alunos, para que pudessem visualizar algo próximo de como eram os tecidos usados pelo povo desta localidade.

Resultados e Discussão

Em primeiro plano realizamos pesquisas para obter propriedade da cultura abordada, o povo de Akan, localizados no continente africano. Destacando o “Adinkra”, um pano tradicional carimbado. Caracterizados por símbolos estampados que transmitem sabedoria local. Criando uma oficina, que conforme Callaiet al. 1986, os alunos desenvolvem habilidades de aquisição através da oportunidade de observar, buscar respostas, elaborar e criar, o que os estimula perante o assunto proposto. Sendo

estabelecido como nome da oficina “ADINKRA, a arte dos carimbos”.

Para que os alunos pudessem observar e compreender com maior visibilidade foi exposto algumas imagens da cultura, para junção visual e auditiva, de uma breve explicação narrada. Como proposta de “[...] estimular o pensamento, o raciocínio, oportunizando a construção ativa dos conhecimentos através de um processo que parte da ação e encaminha-se à reflexão e à descoberta pelos alunos.” (CALLAI, et al., 1986).

Dentro da oficina se disponibilizava os carimbos fabricados por nós bolsistas, juntamente com a tinta guache e folhas de papéis reciclados, para que os participantes da oficina criassem estampas a modo representativo de acordo com a cultura abordada.

Representando com a junção desses materiais, como recurso didático, a oportunidade de desenvolver valores e atitudes que se pretende trabalhar, como as diversidades existentes no mundo todo. Nesse momento trabalhando a diversidade cultural africana, trazendo “[...] como fator de informação e de formação voltada para a valorização dos descendentes [...]” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998).

A experiência desta oficina foi obtida em primeiro momento da rede estadual de ensino, com turmas do ensino médio. E em uma segunda experiência foi desenvolvida a mesma atividade em uma escola da rede municipal, em turmas do ensino fundamental II, ampas no município de Criciúma/SC. Portanto administramos a oficina para atender alunos com diferentes ritmos de aprendizagem.

Referente ao livro da Secretaria de Educação Fundamental (1998), os diferentes materiais utilizados na didática atrairia olhares críticos, gerando discussões, comparando com outras possibilidades e contextualizando de forma histórica, cultural e social. Favorecendo evidenciar valores expressados. E assim ocorreu a administração da oficina, de forma atrativa. Mas com divergência de interesses conforme as turmas participantes.

Os alunos do ensino médio se instigaram a conhecer mais a história e aos materiais expostos, que abriam diálogos sobre o conteúdo abordado. Onde exploraram um diferente grupo humano e absorveram a riqueza da cultura apresentada, demonstrando respeito e a valorização com o novo conhecimento.

Os alunos do ensino fundamental mostraram maior interesse na oficina. Sendo estimuladas pela história, cultura e a recriação da tradição local.

Como experiência de vivência e retorno da aplicação da oficina pode se observar, conforme cita o livro da Secretaria da Educação Fundamental (1998), que a educação não controla os fatores de formação dos alunos e não impõe os determinados valores, mas de possibilitar harmonicamente uma discussão aos alunos sobre eles, para que criassem critérios de escolha pessoal.

Sendo que o conteúdo abordado na oficina não deve ser citado apenas para a memorização, mas que esteja referida permanentemente a vida dos alunos, para o entendimento da dinâmica social.

Conclusão

Pela observação dos aspectos analisados, percebemos que a realização da oficina em datas comemorativas é de grande merecimento na educação escolar. Desde que seja trabalhado de forma coerente com os conteúdos discutidos em sala de aula. A intenção da nossa oficina foi conduzir os alunos ao interesse da cultura desse povo, desmistificando o preconceito que existe sobre ela e os atraindo as belezas que existem dentro deste vasto e rico país. Sendo então que o objetivo da oficina foi alcançado de forma geral. Enriquecendo o conhecimento dos alunos, para uma melhora de sua ética pessoal e perante a sociedade. E a nós bolsistas uma experiência de grande significado a uma futura docência.

Referências Bibliográficas

CALLAI, JaemeLuiz et al. Área de Estudos Sociais: Metodologia. 2. ed. Ijuí: UnijuÍ, 1986. 118 p.

PASSINI, Elza Yasuko. Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007. 221 p.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Ncionais. Brasília: Mec/sef, 1998. 436 p.

400

Oral

Educação e formação de professores

400 - SABERES E FAZERES EM ALFABETIZAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

MARTINS FILHO, L. J., SILVEIRA, E. A. G., SILVA, F. C. G.

lourivalfaed@gmail.com, evita.alicia99@gmail.com, francigarces@yahoo.com.br

Palavras-chave: Alfabetização; Formação de Professores; Pesquisa e Extensão

Introdução

O projeto SAFIRA – Saberes e Fazeres em Alfabetização: perspectivas para a formação docente é uma ação integrada de pesquisa e extensão do Núcleo de Apoio Pedagógico em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É um projeto de produção e socialização de estudos e pesquisas que considera as relações entre docência, alfabetização, educação das relações étnico-raciais, e a formação docente para o trabalho educativo com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Tendo como ancoragem as discussões sobre alfabetização e letramento e formação de professores, parte dos pressupostos da pesquisa ação para o trabalho em parceria Universidade e Escola.

Metodologia

Assim, contribui desde 2004 na formação de professores(as) alfabetizadores(as), gestores escolares e profissionais da educação em geral por meio de encontros, palestras e seminários realizados na articulação com as redes de ensino de Santa Catarina. O eixo central de discussão parte inicialmente das reflexões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e as práticas curriculares na Educação Básica. Registra-se, porém, que projeto pauta suas ações da seguinte forma. Os sistemas de ensino solicitam diretamente aos integrantes do programa, momentos de formação docente. Os encontros são planejados no dialogo com os educadores e educadoras e realizados nas próprias unidades de ensino, nas gerencias regionais de educação e nos auditórios do campus I da Udesc. Utilizamos com pressupostos a abordagem da pesquisa ação. Isto significa que não levamos a priori as temáticas que as escolas precisam. As necessidades formativas dos contextos escolares surgem e são demandas das próprias unidades de ensino. Com isso espera-se contribuir efetivamente com as necessidades postas pelo real. Prioriza-se o dialogo e a compreensão que universidade e escola são agencias formadoras. Entendemos que professores e professoras da educação básica e da educação superior aprendem mutuamente nestes espaços formativos. Não é uma formação linear e vertical é, sobretudo, dialógica.

Resultados e Discussão

Para o SAFIRA, a necessidade da apropriação da leitura e da escrita, no mundo contemporâneo, continua se impondo, uma vez que vivemos numa sociedade grafocêntrica e complexa em sua diversidade cultural. Na atualidade a exigência da alfabetização e da leitura torna-se quase um fator de sobrevivência. A escrita e a leitura estão presentes na vida, um ato que se molha do contexto social onde os humanos estão inseridos. Formar professores e professoras para esta realidade torna-se uma necessidade ética, urgente e fundamental das universidades e cursos de licenciaturas Sabemos que os dilemas sobre a docência, que buscam compreender sua constituição

epistemológica, pedagógica e histórica, são evidentes e ainda carecem de muitos elementos para se tornar reconhecida como um campo constituído por saberes próprios. Para Nóvoa (2007) ainda há uma tendência em considerar que basta dominar bem a matéria de ensino e ter certa aptidão de comunicação para ser professor/a, o que leva a perda de prestígio da profissão e a ausência de um status de cientificidade. Esta questão no âmbito das universidades e especialmente Faculdades de Educação, passa, sobretudo por repensar a estrutura departamental que torna os currículos tão engessados e hierarquizados que a questão da formação docente é muitas vezes suprimida pela própria estrutura burocrática criada em torno dos docentes universitários. Pensar a formação docente nas universidades vai exigir também que os professores das instituições de ensino superior tenham humildade de transpor as fronteiras de suas disciplinas, no sentido de dialogarem sobre as necessidades formativas tão presentes no contexto dos professores da Educação Básica. Paulo Freire (1992) alertou da necessidade do docente em qualquer nível e modalidade de ensino fazer de sua atuação um espaço de aprendizagem e cumplicidade. O SAFIRA tem esta proposta na integração universidade e escola. Partimos da compreensão que a formação inicial no âmbito dos cursos de licenciaturas precisa oportunizar discussões que estão pulsantes no contexto das políticas e práticas produzindo conhecimentos por meio de ações de pesquisa e extensão não apenas para reafirmar tais políticas e práticas, mas sobretudo para colocá-las em cheque. Esta preocupação parte da premissa de Paulo Freire (1974) que o mundo não é, o mundo está sendo. Neste sentido, a história e o ser humano e as práticas pedagógicas não podem ser vistos numa visão determinista, absoluta ou fatalista. É a esperança sempre crítica e engajada que define o fazer docente para além de uma atividade neutra e sem compromisso.

Conclusão

Em meio a tantos estudos e discussões sobre a formação e prática docente, destacam-se o reconhecimento da docência como uma atividade complexa e propostas de formação que priorizem a relação teoria e prática por meio de aproximações da Universidade e Educação Básica sempre geram parcerias de forma crítica e propositiva. Neste caminhar em 2015 foram promovidos encontros de formação docente em Rio do Sul, Cocal do Sul, Caçador, Florianópolis, São José, Brusque, Criciúma e Itapiranga colaborando na formação de aproximadamente 5.850 professores e professoras. Em decorrência desta aproximação com a Educação Básica o SAFIRA em 2016 torna-se o PROFA-UDESC – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores(as) da Udesc.

Referências Bibliográficas

BRASLAVSKY, Berta. Escola e alfabetização. São Paulo: UNESP, 1993.

CAGLIARI, L. C. Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu. São Paulo: Scipione, 1998..

FAUNDEZ, Antônio. Oralidade e escrita. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

____. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. Coleção Polêmicas do Novo Tempo. São Paulo: Cortez, 1982, p. 22.

____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Angela.(org). Os significados do letramento. Campinas. Mercado das Letras, 1995.

FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa educacional. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: impressões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, especial, out.2006.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização possível: reinventando o ensino e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORAIS, Regis de Oliveira. O que é ensinar. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antonio. Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2007. 214 p.

RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 1997.

SNYDERS, Georges. Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

____. Pedagogia progressista. Trad. Manuel Pereira de Carvalho. Coimbra: Almedina, 1974.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Fonte Financiadora

UDESC

404

Oral

Educação e formação de professores

404 - O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A CERCA DA TEMÁTICA DAS VIOLÊNCIAS

ROCHA, S. C.

silviaufsceduca@gmail.com

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Formação Continuada; Violências

Introdução

A proposta deste trabalho é apresentar um recorte de uma pesquisa de conclusão do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Este trabalho concluído no ano de 2014 teve como objetivo discutir o papel do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada com enfoque na temática das violências. O Coordenador Pedagógico é o responsável pela articulação de todo o trabalho pedagógico da escola. Esta atribuição exige formação e conhecimento dos processos educacionais que permeiam o cotidiano escolar. Por meio deste olhar, no decorrer do curso foi realizado o Projeto de Intervenção (PI) com professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental vinculadas à rede municipal de Ensino de Jaguaruna, SC.

Metodologia

O ponto de partida desta pesquisa era a possibilidade de olhar o tema das violências disposta a ouvir as vozes dos professores e das professoras em formação. Perceber o rumo nas experiências que eram narradas por professores de uma escola pública, situada no município de Jaguaruna (SC). Esta pesquisa era de natureza qualitativa e caracterizada como pesquisa-ação. A expressão qualitativa está relacionada com o ato de reconhecer os saberes e as singularidades que os sujeitos trazem na convivência e ainda, com a oportunidade de privilegiar todas as possíveis situações investigadas, dando ênfase às dimensões histórica, cultural, política, antropológica, afetiva.

Nesta perspectiva procurei reconhecer os saberes e as singularidades que os sujeitos trazem na convivência, dando ênfase as dimensões histórica, cultural, antropológica e afetiva. A realização do PI configurou-se como uma oportunidade de observar e problematizar a atuação do Coordenador Pedagógico, sua autoformação e sua contribuição na Formação Continuada dos professores.

Para a coleta de dados foram feitas uma Oficina de Imagens e uma Roda de Conversa, onde realizei os seguintes levantamentos: observação, registro, escuta e diálogo sobre as dificuldades apontadas pelo grupo de professoras.

Pelo caráter qualitativo da pesquisa, colocava-me como sujeito da coleta de informações, responsável pela análise interpretativa do observado. Para tanto, meu diário de campo se traduzia em ferramenta de trabalho: ir a campo, afetar e ser afetada pelos encontros, observar, registrar, dialogar, registrar novamente, transcrever, interpretar, analisar, num movimento-dança de passos contínuos.

Resultados e Discussão

A intenção desta pesquisa além de destacar a importância da função do Coordenador Pedagógico foi analisar a contribuição deste profissional na organização e execução da

Formação Continuada dos professores. Enfatizando que estes podem gerir seus próprios processos de formação, aliada a reflexão sobre as dificuldades de se tratar sobre questões do cotidiano que envolve as violências da/na escola. Neste movimento destacou-se a importância da presença e do olhar sensível do Coordenador Pedagógico diante das vozes dos professores a respeito das dificuldades encontradas ao trabalhar com os alunos sobre a temática das violências.

Os resultados da Oficina e da Roda de Conversa apontaram que diante da dificuldade enfrentada pelos professores em trabalhar com a temática das violências se faz necessário intensificar e promover a construção dialógica do conhecimento que orienta as práticas do Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada dos professores e professoras a respeito do tema violências entrelaçada por experiências teóricas e práticas que possibilitem dar ênfase a pluralidade de enfoques sobre essa temática. Em outras palavras, organizar sistematicamente tempo e espaço para a reflexão e formação destes profissionais, com a intensão de auxiliá-los na atuação em sala de aula para o enfrentamento às violências e pensar o sentido da Escola que protege.

A interlocução favorecida pelo PI evidenciou que as educadoras não se sentem satisfeitas com o ambiente profissional em que atuam e a educação transmitida na escola não está atenta aos artefatos que atrofiam a inteligência afetiva. Neste aspecto, o PI se configurou como um interlocutor, contribuindo na compreensão da realidade, na troca de ideias e ampliou o olhar a respeito dos laços afetivos tecidos dentro do ambiente escolar. Através dos encontros houve a possibilidade de debates e tomadas de decisão com o objetivo de favorecer a tecitura de laços afetivos qualificados dentro do espaço escolar.

Através das Rodas de Conversa desenvolvidas na aplicação do PI observou-se que os encontros possibilitaram que fosse amenizado o sentimento de solidão e desamparo relacionados ao desafio de ensinar e pensar sobre o tema das violências. A temática das violências continua como tema complexo e para as participantes da pesquisa a escola é o lugar do conhecimento formal, apenas voltado para a capacitação, para o trabalho.

Neste sentido ressalta-se a necessidade da atuação articulada entre coordenadores, professores e gestores para a construção de uma formação continuada permanente que busque a ampliação da reflexão sobre esta temática. Neste contexto surgem algumas perspectivas que podem orientar as ações pedagógicas: debater os currículos oficiais, identificar o currículo oculto, investir na formação continuada e capacitação em serviço dos profissionais da educação, arrancar os “antolhos” para ampliar a visão para o que acontece a nossa volta, ter coragem de arriscar-se ao novo, acreditar na capacidade dos alunos e dos professores, ter sensibilidade e disposição afetiva para acolher aqueles que chegam as escolas, abrir as portas para a comunidade e dividir responsabilidades com a sociedade e governo, entre outros.

Conclusão

A pesquisa apontou, entre outros aspectos, que os participantes da pesquisa se reconhecem como produtores de violências em determinadas situações. Este reconhecimento surgiu depois das reflexões em torno das observações sobre os gestos, as palavras e todo o movimento corporal que estes profissionais expressam em sala de aula quando em contato com os alunos. Paralelamente nesse contexto há um esforço por parte destes em atitudes de solidariedade e generosidade para com os alunos.

Ficou evidente que as participantes da pesquisa demonstram uma disposição afetiva para cocriar processos de ensino-aprendizagem permeados por uma convivência qualificada pelo cuidado, desde que este espaço lhes seja oportunizado na organização escolar.

408

Oral

Educação e formação de professores

408 - HISTÓRIAS DA DOCÊNCIA NA VIDA DE PROFESSORES

SANTOS, J. S.

jocyleiasantana@gmail.com

Palavras-chave: Histórias de vida; Docência; Professores Aposentados de História

Introdução

Este trabalho busca mostrar através dos discursos dos professores e professoras entender a escolha da docência como uma profissão cheia de sentido e com os significados atribuídos ao que é ser professor. Através da História oral, por meio de histórias de vida pretendemos investigar a relação entre a docência na narrativa de professores e professoras aposentados de História com o intuito de dar voz a esses sujeitos, buscando nas entrevistas como esses profissionais resignificaram suas vidas a partir de todo o magistério percorrido.Faremos uma breve exposição da história oral uma vez que esta foi à metodologia que nos guiou durante a realização desta pesquisa.

Metodologia

A metodologia é a História Oral. As fontes são as entrevistas com os professores e professoras aposentados de História. Para nos auxiliar no entendimento sobre História Oral estaremos utilizando Paul Thompson (1992) que nos aponta muitos caminhos, nos informando como se comportar diante do entrevistado, como realizar as entrevistas, como transcrevê-las, ressaltando a importância que a história oral tem ao dar voz aos sujeitos para que possam falar sobre suas experiências de vida. Para o autor o uso da fonte oral contribui para se escrever a história dos “menos privilegiados”, dos “excluídos”. Contribuindo dessa forma para mudar o foco de pesquisa da própria história. Segundo Josso (2007) as experiências dos professores nos permite perceber que as transformações ocorreram em suas vidas, observando o contexto em que elas aconteceram, porque aconteceram e como afetaram suas vidas. Como significam suas trajetórias a partir de suas crenças e valores. Nesta pesquisa buscamos mostrar que é possível usar as entrevistas de história vida como fonte de pesquisa sem ter que utilizar documentos escritos para comprovar o que os depoimentos estão dizendo. Pollak (1992) destaca a importância das fontes orais, onde “... não há diferença... entre fonte escrita e fonte oral. a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita” (POLLAK, 1992. p.8).

Através da metodologia da História Oral podemos resgatar as memórias dos professores e professoras aposentados, observando nos seus relatos como eles querem ser lembrados.

Resultados e Discussão

Segundo Clifford Geertz (1989) e a cultura é um código estabelecido de experiências. As experiências dos professores estão diretamente ligadas as suas concepções sobre a docência. Para Shalins (1990) tanto a cultura orienta a prática como a prática pode resignificar a cultura. Podemos afirmar então que antes de lecionarem as entrevistadas veem a profissão como uma forma de ajudar o próximo, mas com a prática em sala de aula cada uma delas forma a sua concepção de ser professor: Silva (2011) ao nos falar sobre o significado da formação e sobre a profissionalização da docência nos leva a alguns questionamentos: Será que podemos afirmar que as professoras entrevistadas só

se tornaram professoras quando fizeram o curso superior? Será que sua prática em sala de aula já não as tornavam profissionais? Através dos relatos podemos afirmar que as professoras entendiam que eram ótimas profissionais. Que ter dedicação, responsabilidade e amor pelo que faziam eram o essencial pra ser uma boa professora. Não se pode dessa forma afirmar que só se tornaram profissionais quando fizeram o curso superior, O fato é que cada uma delas tem uma concepção do que seja ser professora e sua ideia de profissão não está ligada a ter ou não ter formação.

Silva (2011) ao nos falar sobre o significado da formação e sobre a profissionalização da docência nos leva a alguns questionamentos: Será que podemos afirmar que as professoras entrevistadas só se tornaram professoras quando fizeram o curso superior? Será que sua prática em sala de aula já não as tornavam profissionais?

Observamos nos relatos das professoras, em seus diversos discursos uma mudança considerável de comportamento pessoal e profissional, com relevantes aspectos no que se refere a processo autoconhecimento e conhecimentos. A partir das narrativas e dos dados coletados de profissionais com vários anos de vivência em sala de aula, pudemos perceber que essas profissionais apreenderam que ao investigar, ao pesquisar e ter ciência desta pesquisa, elas continuam seu processo de transformação na educação e são por ela transformadas. Através dos relatos podemos afirmar que as professoras entendiam que eram ótimas profissionais. Que ter dedicação, responsabilidade e amor pelo que faziam eram o essencial pra ser uma boa professora. Não se pode dessa forma afirmar que só se tornaram profissionais quando fizeram o curso superior, ou que a professora Telma teve uma atuação melhor do que as demais só porque fez o curso superior antes de começar a dar aula. O fato é que cada uma delas tem uma concepção do que seja ser professora e sua ideia de profissão não está ligada a ter ou não ter formação.

Conclusão

As professoras nos mostraram através de suas experiências em sala de aula que para ser um bom professor é preciso ter dedicação, paixão e muita força de vontade para enfrentar as dificuldades que aparecem no caminho além da capacidade pedagógica. O papel do professor é se dedicar, ser responsável, mas dentro das atividades a serem realizadas, pois o professor possui uma vida externa à escola e não deve dedicar toda a sua vida para a escola, tanto que quando se aposenta não pensa de nenhuma maneira em voltar em voltar dar aula. Entendemos que é preciso dar voz aos docentes para que nos relatassem suas experiências. A partir disso buscamos mostrar através dos discursos os significados que os professores atribuem a profissão, a docência

Referências Bibliográficas

JOSSO, Marie-Christine. “A transformação de si a partir da narração de histórias de vida”. In: Educação. Porto Alegre. Ano XXX, n. 3, set/dez. 2007, p. 413-438.

MAUSS, Marcel. Ensaios sobre a dádiva- forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In__: Sociologia e antropologia. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p.183-315.

POLLAK, Michel. “Memoria, Esquecimento, Silencio”. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro. V.2, n. 3, 1989. p. 3-15.

POLLAK, Michel. Memória e identidade Social. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992. p. 200-212.

SILVA, Norma Lúcia da. Profissionalização dos professores de História no antigo norte de Goiás: entre a formalização e a realidade da docência. In_: Institucionalização do Ensino Superior de História e profissionalização Docente no Interior do Brasil- Araguaína, To

(1985-2002). Rio de Janeiro: Ufrj/Ifcs, 2011. p. 133-168.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: História Oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

411

Oral

Educação e formação de professores

411 - JOGO CARA-A-CARA "CONHECENDO GRANDES CIENTISTAS BRASILEIROS": A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE UM TRABALHO COLETIVO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

SANTOS, Í. A., MADEIRA, A. V. M., CRUZ, I. S., PLANZO, R. M.

icaroandrade_@hotmail.com, madeira@ufba.br, izaura.cruz@gmail.com, rosimmenezes@ig.com.br

Palavras-chave: Trabalho Coletivo; Ensino de Ciências; Cientistas Brasileiros; Perfil do Cientista; Mulheres na Ciência

Introdução

No Colégio Estadual Abílio César Borges (CEACB) em Salvador-Bahia, onde atua o subprojeto Ciências Naturais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal da Bahia (Pibid/UFBA - CN) foi criado um Clube de Ciências que visa desenvolver aprendizagens de conceitos, habilidades e atitudes das Ciências em contexto de coletividade através de diversas atividades. Neste trabalho relatamos uma delas: a criação de um jogo, com base no clássico Cara-a-cara®, que foi intitulado “Conhecendo grandes cientistas brasileiros” e que trazia consigo três objetivos: Desmistificar a imagem do cientista; Reconhecer o valor das mulheres nas carreiras científicas e Conhecer e valorizar os cientistas nacionais. Todo o processo de construção foi feito em grupo, com a intenção que habilidades e conceitos fossem desenvolvidas na interatividade.

Metodologia

No Clube de Ciências do CEACB participam estudantes do 6º ao 9º ano (clubistas) em encontros semanais, cujos planejamentos e execução são conduzidos pelos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e pela professora de Ciências, supervisora do Pibid. Isso, de acordo com o tema escolhido para o semestre, sendo o do primeiro semestre de 2015 “A profissão do cientista”.

Iniciamos a recriação do jogo, cujo objetivo é desvendar o personagem do adversário, levantando os nomes de cientistas nacionais. Então, os clubistas, em dupla, foram orientados a pesquisar sobre a biografia e influência dos mesmos para a sociedade. (CARTA MAIOR, 2016; CNPQ, 2016). Os estudantes usaram um roteiro previamente organizado sendo as pesquisas iniciadas no laboratório de informática do Colégio e tendo continuidade em casa. Na segunda etapa, continuamos as pesquisas no Colégio e já houve uma discussão inicial. Na penúltima etapa, houve a apresentação das biografias dos cientistas por cada dupla bem como suas contribuições. Os estudantes pesquisaram também, nesta etapa, as imagens dos cientistas que iriam compor o jogo. Por fim, recortamos e arrumamos as imagens nos tabuleiros e iniciamos a diversão.

Todo processo de construção foi desenvolvido em equipe com participação ativa de todos os clubistas. Desenvolveram-se habilidades de trabalho em equipe, em acordo com as capacidades esperadas para o ensino de Ciências no nível fundamental segundo Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998, p. 33) que cita: “Valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento”.

Resultados e Discussão

Ao iniciarmos as etapas de construção do jogo, tivemos uma discussão na qual se identificou a necessidade de aprofundarmos os conhecimentos sobre a figura do cientista, pois este era visto por muitos de maneira distorcida. Assim, precisamos junto desconstruir e desmistificar a visão equivocada do profissional da ciência. A discussão sobre a possibilidade das mulheres nas carreiras científicas foi outro momento rico em nosso processo de construção do jogo pois a participação das mulheres nas ciências ainda é vista como algo distante ou inexistente. Foram momentos de desconstrução e construção muito importantes. Todavia, a discussão mais interessante foi quando se levantou a existência dos cientistas brasileiros. Muitos questionaram a existência e desconheciam a maioria dos nomes que listamos. Percebemos a necessidade de desenvolver noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertencimento ao país, que por sinal é um dos objetivos do ensino fundamental. (BRASIL, 1998)

O conhecimento quanto aos conteúdos trabalhados no jogo foram alcançados por significativa parte dos clubistas. Pudemos observar através dos encontros seguintes a postura referente ao tema, o reconhecimento das imagens dos cientistas, a ampliação e também produção do conhecimento científico dos estudantes que participaram mais ativamente do processo. Os assuntos não eram mais desconhecidos, era possível notar que os conceitos errados ou equivocados tinham sido desconstruídos. Um determinado estudante, nas discussões, explanou: “O cientista é um profissional como outro qualquer, só que é pesquisador...”. O que mais nos incentivou é que nada foi apresentado como conhecimento pronto; os próprios estudantes foram os sujeitos: buscaram as biografias e outros dados, apresentaram, discutiram etc. Foram de fato os autores e isso fez toda diferença, porque eles entenderam e viram os frutos das suas capacidades de criar e produzir. A autoestima dos clubistas foi melhorada e até mesmo o simples fato de jogar tornou-se mais prazeroso, porque eles estavam jogando o jogo que fora criado pela sua turma.

A orientação das etapas de construção deste jogo agregaram muito ao processo formativo dos licenciandos ID pois percebemos que existe possibilidade de se aprender ciências brincando, de tornar as aulas atrativas e dinâmicas e isso traz um diferencial muito grande. A construção do conhecimento não pode ser passada por uma parte e recebida por outra, é uma via de mão dupla e, sobretudo, pode ser prazerosa. O que precisei foi ser um facilitador da aprendizagem dos estudantes e oferecer recursos que puderam de certo modo motivá-los e criar situações de trabalhos coletivos. Ao término desta produção, percebo que saímos pessoas diferentes. Tanto nós, professores no processo formativo, que nos encontramos mais conscientes da importância, do potencial de um jogo, do processo de construção coletiva, quanto os discentes, como diz Piaget:

Cada relação entre indivíduos (mesmo entre dois) os modifica efetivamente e já constituem então uma totalidade, de tal sorte que a totalidade formada pelo conjunto de sociedade é menos uma coisa, um ser ou uma causa, que um sistema de relações. (Piaget, 1996, p.201)

Conclusão

Após terminar o processo, em nossas observações, durante as partidas do jogo, diálogos com os discentes e leituras dos portfólios, pode-se concluir que além de divertido, o jogo serviu como veículo para desenvolvimento do trabalho coletivo e intelectual referente ao tema abordado. Com a produção do jogo os estudantes puderam aproximar-se mais da ciência descobrindo grandes pesquisadores brasileiros, além de desmistificar a ideia de que os cientistas são profissionais “loucos” como os que aparecem nos desenhos animados e nas discussões iniciais do trabalho.

Posso concluir também, nesta experiência, que o uso da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem funciona como facilitador da aprendizagem e um potencial para produções coletivas onde os discentes têm oportunidades de estarem mais próximos, dividir suas descobertas e assim desenvolverem-se juntos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998. 138p. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf >. Acesso em: 12 mar. 2016.

CARTA MAIOR. Grandes Cientistas Brasileiros. Disponível: < http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Colecao-destaca-grandes-cientistas-brasileiros/12/15442 >. Acesso em: 12 mar. 2016.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pioneiras da Ciência no Brasil. Disponível: < http://www.cnpq.br/web/guest/pioneiras-da-ciencia-do-brasil5 >. Acesso em: 12 mar. 2016.

Fonte Financiadora

CAPES

419

Oral

Educação e formação de professores

419 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: O ENTRE-LUGAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

VOOS, J. B. A.

jovoos@gmail.com

Palavras-chave: Alfabetização; Tecnologias; Formação de Professores

Introdução

A gama de conhecimentos científicos traduzidos em inovação tecnológica ampliou-se de tal forma, nas últimas décadas, que tem assombrado os educadores, especificamente, da Educação Básica.

Entretanto, entre o assombro e a exigência de intervir nesta realidade, educadores comprometidos com a formação de outros, estão em busca de caminhos que possam orientar a direção de uma prática pedagógica que contemple a mediação auxiliada pelas tecnologias digitais, visto que estes artefatos compõem o cotidiano dos educandos.

Neste sentido, realizou-se uma pesquisa com o objetivo de identificar os conhecimentos sobre as tecnologias digitais dos acadêmicos do Curso de Pedagogia, da Universidade da Região de Joinville, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, pressupondo que estes conhecimentos têm relação com o processo de alfabetização de crianças.

Metodologia

Partindo da questão problema, tendo como objetivo central do estudo identificar, quais os conhecimentos sobre tecnologia digital que os licenciandos pedagogos, já dominam para que possam promover o uso pedagógico destas tecnologias, no processo de alfabetização de crianças, julgou-se que o tipo de pesquisa mais adequado seria um estudo exploratório, no âmbito do paradigma quantitativo, precedido de pesquisa bibliográfica para compor o referencial teórico.

O universo da investigação foi o Curso de Pedagogia, da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Constituiu a amostra, selecionada intencionalmente, 25 acadêmicos integrantes do subprojeto Letramento Digital, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário constituído de 20 questões fechadas, tratando de conhecimentos e habilidades desenvolvidos durante a trajetória de estudante e 03 questões abertas. Nas questões abertas o estudante era estimulado a fazer depoimentos a respeito de suas aprendizagens mediadas pela tecnologia.

Três etapas subsidiaram o processo: a) o planejamento, definindo a seleção do instrumento, a constituição das questões e os sujeitos; b) a forma de coleta de dados; c) a análise e a interpretação dos resultados, tendo como parâmetro a estatística descritiva, porém, considerando o significado da quantificação no contexto em que os dados seriam produzidos e a área em que os problemas estudados estavam situados na perspectiva de Gatti (2004).

Dos 25 acadêmicos selecionados, 20 responderam ao questionário, correspondendo a 80% da amostra selecionada. Este percentual respaldou a significância dos resultados.

Resultados e Discussão

Inicialmente, o respondente registrava-se ao confirmar o acesso ao link (https://docs.google.com/forms/d/1MPmeeeIEflecZTFBV4nKcC6SnWCBIo11JMXnBBJiY_E/viewform?c=0&w=1&usp=mail_form_link). E, para responder ao questionário, obrigatoriamente, identificava o curso, no caso, o Curso de pedagogia.

Das 20 questões que tratavam de conhecimentos e habilidades desenvolvidos durante a trajetória de estudante as respostas evidenciaram que buscaram ferramentas como acessar a internet com objetivos sociais e para realizar trabalhos acadêmicos quando solicitados. A maioria afirmou que desconhecia programas e aplicativos com fins educacionais. Como o artefato tecnológico mais utilizado pelos estudantes era o celular, eles desconheciam programas e aplicativos para tablets e computadores.

Das aprendizagens mais significativas sobre as tecnologias digitais apontaram ter noções básicas de informática, como por exemplo, usar as ferramentas do Windows, o Word, o Excel, o PowerPoint e os recursos da internet. Outras ferramentas utilizadas, de domínio público, como o Linux Educacional, não foram mencionadas.

Nos depoimentos, das 3 questões abertas, estimulado a fazer depoimentos a respeito de suas aprendizagens mediadas pela tecnologia, registra-se a crítica velada, dos estudantes, àqueles professores do curso que não sabem utilizar as tecnologias digitais pedagogicamente. Eles trazem à tona, nos depoimentos, o desafio da articulação das referidas tecnologias, muito utilizadas como lazer, por professores e estudantes, com a aprendizagem de conceitos e conteúdos curriculares dos cursos, tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior.

Cotejando o referencial teórico e as respostas dos sujeitos pesquisados, constatou-se que, em face dos hábitos e das atitudes dos estudantes pesquisados no seu cotidiano, envolvendo os espaços privados, os espaços de trabalho e de estudo, quanto ao emprego das tecnologias digitais, há um considerável descompasso entre os usos sociais e a aplicação das referidas tecnologias no que se denomina de práticas pedagógicas, nas instituições educativas.

Do ponto de vista exclusivamente educacional, na trajetória de formação dos estudantes, do curso em foco, o conhecimento sobre as tecnologias digitais, ainda, é incipiente e pouco compatível com as demandas metodológicas do processo de alfabetização, podendo constituir-se em um indicador de dificuldade das crianças quanto à inserção delas, nas práticas sociais.

Estes resultados são preliminares e o devido adensamento se faz necessário. Entretanto, alguns indicadores evidenciam a fragilidade do processo formativo de professores alfabetizadores, à luz do avanço científico e tecnológico.

Esperava-se que no entre-lugar “da confluência da riqueza da fabricação de discursos e da produção tecnológica” (grifo da autora) se encontrassem os saberes e fazeres dos futuros pedagogos, como possibilidade de inovar o processo de alfabetizar e letrar, na Educação Básica.

Conclusão

Mediante os resultados apontados foi possível inferir que apesar da democratização da acessibilidade à informação e aos dispositivos tecnológicos e da legislação pertinente apontar para, no âmbito da formação inicial, os professores se apropriarem de conhecimentos e habilidades para a utilização das TICs, em face das demandas curriculares pertinentes ao contexto educacional do século XXI, os conhecimentos sobre tecnologia digital que os pedagogos, em formação, dominam são insuficientes para promovê-las no processo de alfabetização de crianças.

Há que se considerar, também, que os resultados evidenciam como indicador de fragilidade do percurso formativo destes estudantes, em matéria de tecnologia digital, a existência de uma lacuna no repertório dos educadores formadores cujo reflexo incide nos professores em formação.

Referências Bibliográficas

ARETIO, Lorenzo García. Sociedad del conocimiento y educación. Madrid: Librería UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998.

_____ Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Resolução 07/2010.

CAMPOS, Márcia de Borba. Promoção da acessibilidade na Web como recurso para inclusão e permanência de acadêmicos com necessidades educacionais especiais. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). marcia.campos@pucrs.br. Web, 2014.

GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. In Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIRAFFA, M Lucia. Jornada nas Escol@s: A nova geração de professores e alunos. In Revista Tecnologias, Sociedade e Conhecimento, vol. 1, n. 1, nov/2013.

_____, Uma odisséia no ciberespaço: o software educacional dos tutoriais aos mundos virtuais. In Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 17, n. 1, 2009.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Autores Associados, 1989.

JOHNSON, L., ADAMS Becker, S., GAGO, D. Garcia, E., y MARTÍN, S.. In NMC Perspectivas Tecnológicas: Educación Superior en América Latina 2013-2018. Un Análisis Regional del Informe Horizon del NMC. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2013. Disponível: http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/

MOTA, Ronaldo. Educação no contexto das tecnologias digitais. In Revista da Sociedade Brasileira de Computação. n 2, jul 2013. SBC: Porto Alegre, RS. Disponível em: www.sbc.org.br

OLIVEIRA, João Batista Araujo. Avaliação em alfabetização. In: Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 375-382, jul./set. 2005.

PESCE, Lucila. A potência didática dos recursos educacionais abertos para a docência na contemporaneidade. In Revista Eletrônica de Educação, v. 7, n. 2, 2013, p. 195-210. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

SANTOS, Andreia Inamorato. O valor agregado nos Recursos Educacionais Abertos: oportunidades de empreendedorismo e inovação nas IES particulares brasileiras. In Revista Digital de Tecnologias Cognitivas. n 7, jan - jul 2013, ISSN: 1984-3585. Disponível em: www.cetic.br › publicações.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: as muitas facetas. In Revista Brasileira de Educação. Jan /fev /mar /abr 2004 nº. 25.

464

Oral

Educação e formação de professores

464 - UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO BANCO DE PERIODICOS NACIONAIS (2005-2014) SOBRE O ENSINO REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO

OLIVEIRA JUNIOR, S., QUADROS, L. R., CARDOSO, V. D.

sergio-manojr93@hotmail.com, leh.ta12@hotmail.com, vivi__any@hotmail.com

Palavras-chave: Ensino Reflexivo; Reflexão Crítica; Ensino Crítico Reflexivo; Prática Reflexiva; Formação Docente

Introdução

O ensino reflexivo tem como propósito na formação docente fazer com que os futuros professores se conscientizem e reflitam sobre os aspectos gerais da sociedade e seu contexto, voltados para a educação.

Uma fotografia panorâmica sobre a produção de conhecimento sobre o ensino reflexivo contribuirá para compreendermos de forma mais aprofundada a formação dos futuros docentes e da profissão dentro de uma perspectiva crítica.

Diante desse fato, traçamos como objetivo geral: compreender a formação docente na perspectiva do ensino reflexivo a partir das produções científicas nodo banco de periódicos nacionais qualis (A1; A2; B1; B2) entre os anos de 2005 a 2014.

Metodologia

A metodologia usada para está pesquisa foi qualitativa do tipo revisão sistemática (ou síntese criteriosa). De acordo com Gomes e Caminha (2014) a revisão busca não apenas coligar informações, mas sim acompanhar o curso científico de um período ou época, finalizando com a descoberta de novas lacunas e direcionamentos transitáveis para o esclarecimento de assuntos pertinentes.

O processo metodológico da pesquisa foi realizado em três partes: primeiramente buscamos as periódicas nacionais do campo de conhecimento Educação Física e Ciências do Esporte tendo como descritores: Ensino reflexivo, Reflexão crítica, Ensino reflexivo crítico, Prática reflexiva. Usamos como critério para a seleção, a qualificação/qualis CAPES das revistas (A1; A2; B1 e B2), que fossem acessíveis e de forma gratuita via web. As periódicas que atendiam esses critérios foram selecionadas: Movimento; Motriz; Uem; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista da Educação Física; Pensar a Prática.A pesquisa foi datada nos últimos 10 anos (2005 a 2014), onde encontramos quatro periódicas.

Os estudos selecionados foram: Estudo 1 de Barbosa-Rinaldi (2008) intitulado “Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente”, da revista movimento. Estudo 2 de Ribeiro (2005), tem como titulo “A prática pedagógica reflexiva e os fenômenos educativos e sociais no cotidiano escolar”, da revista UEM. E o Estudo 3 Venditti Jr e Souza (2008) denominado “Tornando o “jogo possível”: reflexões sobre a pedagogia do esporte, os fundamentos dos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem esportiva”, revista Pensar a prática. Não foi possível realizar o download do estudo 4.

Resultados e Discussão

Barbosa-Rinaldi (2008) citam que a raiz do ensino reflexivo tem Dewey como tutor, o mesmo compreendeu através de seus estudos que o pensamento reflexivo é a forma

mais desenvolvida de pensar, a qual remete e exige pesquisa, investigação, como forma de encontrar e solucionar o problema, educando assim o pensamento.

Ao se tratar do ensino reflexivo, os Estudos 1 e 2 de Barbosa-Rinaldi (2008) e Ribeiro (2005) revelam que as pesquisas de Shön (1992b) foram relevantes para a formação docente e determinantes para a mudança dos currículos, mas em suas propostas acusaram algumas divergências.

Shön (1992b) conceitua que pela reflexão é possível que os docentes, através das suas práticas consigam questioná-la, tornando se mais abertos e com a intenção definida. O mesmo entende que a reflexão docente é uma prática individual, onde não se torna relevante analisar a prática de ensino em seu contexto social.

Barbosa-Rinaldi (2008)em seu estudo se baseia em Zeichner (1992) para tecer crítica são conceito estabelecido por Schon (1992b) sobre a reflexão, e esclarece que de nada adianta a reflexão pela reflexão, a reflexão sem um posicionamento político em frente às problemáticas encontradas no ensino. Para o autor“a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos tem conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando ou resolvendo problemas in loco”. (1992: 19)

Embasado em Zeichner (1992) Barbosa-Rinaldi (2008) descreve que o ensino reflexivo como prática pedagógica deve possuir três características, sendo elas: a primeira em que a atenção do professor está totalmente voltada para sua prática e outra voltada para fora dela, visando às condições sociais de onde se pratica; segunda onde a prática reflexiva é vista como democrática e emancipatória, onde se destaca a liderança do professor diante de suas decisões vista a questões problemáticas; e a terceira fortalecendo o compromisso com a reflexão enquanto prática social.

Este processo dialógico é expresso por Perez Gomez (1992) como reflexão na ação e reflexão sobre a ação que . Nos Estudo 1, 2 e 3 em que Barbosa-Rinaldi (2008), Ribeiro (2005) e Venditti Jr e Souza (2008) baseiam-se na definição que a reflexão-na-ação como um processo em que o docente estabelece um dialogo reflexivo com o estado problemático, sem interrompê-lo. Decorrente de novos problemas que emergem da reflexão-na-ação, surge novos questionamentos, que exigem uma reflexão-sobre-a-ação fazendo professor refletir de forma retrospectiva sobre “o que” e o “como” de suas ações.

Desse modo, a formação reflexiva é uma estratégia para desenvolver uma maior qualidade na formação de professores, onde seu ensino ira possibilitar o docente a aumentar a capacidade de enfrentamento da situação problemática, mas que só é valido se acontece como atividade crítica, assim haverá a reconstrução social (ZEICNHER, 1993).

Conclusão

O ensino reflexivo embora debatido nas últimas décadas, ainda busca seu espaço e atenção nos cursos de formação docente e carece de material publicado para pesquisa. Embora haja poucas pesquisas, os artigos analisados são relevantes e a mostram, baseados nos autores Schön (1992), Zeichner (1992, 1993), Pérez Gomez (1992), Alarcão (2001), entre outros,uma nova construção do futuro docente.

Entendemos que o profissional que se intitula como prático reflexivo, consegue ampliar sua visão da área de onde intervém, aprimorando suas habilidades sobre o ensino reflexivo, pois o mesmo consegue criar estratégias de construção permitindo uma analise crítica da sua realidade em que se encontra, sendo capaz de refletir sobre sua prática.

Referências Bibliográficas

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, M. C.; TAKAHASHI, R. F.; BERTOLOZZI, M. R.

Revisão sistemática: noções gerais. Revista da Escola de Enfermagem USP, São Paulo, v. 45, n. 5, p. 1260 - 1266, out. 2011.

GOMES,I. CAMINHA,I. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 395-411, jan/mar de 2014.

JUNIOR, S. Rubens V, Marlus A. Tornando o "jogo possível" reflexões sobre a pedagogia do esporte, os fundamentos dos jogosdesportivos coletivos e a aprendizagem esportiva. Pensar a prática, 2008.

PEREZ GOMEZ,A. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivos. In NOVÓA, A. Os professores e a sua formação, Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RIBEIRO, D.M.D.B. A prática pedagógica reflexiva e os fenômenos educativos e sociais no cotidiano escolar. Revista da Educação UEM, 2005.

RINALDI, I. P.B. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da pratica docente. Movimento, 2008.

SILVA, R. V. de S. e. Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, UFSM, Santa Maria/RS, 1990.

SCHON, D. La formación de profissionales reflexivos. Barcelona: Paidós Ibérica, 1992.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. .Uma análise crítica sobre a "reflexão" comoconceito estruturante na formação docente. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

466

Oral

Educação e formação de professores

466 - JORNAL AGORA: RESULTADO DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS – EXPERIÊNCIA DO PIBID/PUC - GOIÁS

ROCHA, P. P. C. A., SANTOS, R. N.

prof.pollianapires@hotmail.com, robilsonfilo@gmail.com

Palavras-chave: Jornal AGORA; Filosofar; Ensino; Metodologia; Conceituar

Introdução

O subprojeto de Filosofia do PIBID/PUC-Goiás vem promovendo integrações no ambiente escolar unindo teoria e prática antes da formação em licenciatura de Filosofia. Este vem pesquisando e debatendo o aperfeiçoamento da filosofia em sala de aula. Visando atender os objetivos do programa alguns projetos foram desenvolvidos com o propósito de levar a filosofia a uma esfera prazerosa para o ambiente escolar. Dentre eles destacamos: as oficinas em sala de aula, os cafés filosóficos, o Plantão do Platão e a edição anual do jornal AGORA que está na confecção da 6ª edição. Esses projetos são exercidos a fim de contribuir na escrita e no pensamento do aluno, na reflexão e na crítica, o nosso objetivo é convidar o aluno a criar seus próprios conceitos.

Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido nas duas escolas parceiras do projeto: Centro de Ensino Cecília Meirelles, em Aparecida de Goiânia e no Colégio Estadual Murilo Braga, em Goiânia – Goiás. O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O projeto promove a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e mais dois professores das escolas. Uma das ferramentas que utilizamos foi o jornal AGORA que é confeccionado com base na realização dos Cafés filosóficos produzidos em ambas as escolas supracitadas.

Para a efetivação do Projeto AGORA, utilizamos alguns procedimentos, como: as escolhas dos assuntos tratados na realização dos cafés, avaliação dos textos produzidos pelos alunos do ensino médio, indicação de livros para entender melhor a temática tratada, seleção de charges para compor o jornal. O subprojeto de filosofia disponibiliza a edição e a distribuição dos exemplares do AGORA nas duas escolas, além da distribuição na Escola de Formação de Professores da PUC e nos congressos com a finalidade mostrar o resultado dessa parceria entre Escola e Universidade. Essa metodologia de sala de aula, além de contribuir na formulação de conceitos, permitiu a construção de novas possibilidades para a formação de professores sugerindo, talvez, novas formas de visualizar a relação prática-teoria na formação do professor.

Resultados e Discussão

Quando o projeto do Jornal AGORA foi idealizado, utilizamos como base o livro: “Ensinar Filosofia: um livro para professores”, dos autores Silvio Gallo e Renata Aspis. Esses autores fundamentam o ensino de Filosofia a partir das concepções de Gilles Deleuze e Felix Guattari, autores do Livro: “O que é a Filosofia? ”. Ensinar Filosofia não é tarefa fácil e nem mesmo pensar filosoficamente o ensino de Filosofia. O professor deve levar em conta as experiências dos alunos, sempre avançando e superando o senso comum e

deve proporcionar a eles o pensamento. Foram destacados no livro seis pontos de abordagem do ensino de filosofia, que são: Sensibilização que é a introdução do tema, podendo ser por meio de um vídeo, filme, música ou poesia, sensibilizar o aluno para o tema a ser estudado. Problematização, provocações com questões que envolvem o tema a ser estudado. Leitura filosófica, ou seja, fazer os alunos perceberem o problema levantado pelo filósofo, nesse momento da leitura o aluno entra em contato com o pensamento filosófico. História da Filosofia pode ser utilizada para que o aluno perceba o contexto histórico, determinado conceito ou ideia foi pensado por algum filósofo. Escrita filosófica, após ler o texto filosófico o aluno com um exercício fundamental, pode criar a sua versão do que leu, sempre utilizando os argumentos filosóficos. Por último, a Avaliação pode ser todas as atividades executadas na sala de aula ou em casa pelos alunos, a escolha do que será avaliado ou a maneira de avaliar, vai depender do que se pretende com avaliação e os professores tem que ter clareza nos seus objetivos.

Ao pensarmos na produção do jornal, pretendíamos valorizar a prática da Filosofia através desse projeto, o objetivo principal é que o aluno possa experimentar o pensar filosoficamente, criar conceitos e dar o movimento a Filosofia. Conceituar suas próprias regras de fazer Filosofia, seguir seu próprio estilo. Tal iniciativa permite vencer o receio diante da escrita, favorecendo um modo de expressão mais próximo dos seus movimentos, experimentar novas formas de pensar, seguindo os pensamentos dos filósofos, respeitando-os, mas sem reproduzi-los. A finalidade da escrita presente no Jornal, é que o aluno possa experimentar os pensamentos dos filósofos, para além dos pensamentos dos filósofos, dar o movimento a Filosofia no momento que estiverem confeccionando seus textos para o jornal.

Ao produzirmos o jornal Agora, foi possível visualizar que os alunos conseguiram filosofar. Isso nos leva a compreender e a redescobrir na escola a concepção de espaço público, que é demarcado pela liberdade, sendo sua função preparar os alunos para exercer as ações políticas e sociais. Assegurar a liberdade de manifestar, pensar, discordar, pensar a vida cotidiana, pensar com autonomia, aprofundar a reflexão, pois tudo isso está tão precário na atualidade. Os alunos que tem seus textos escolhidos para o AGORA ficam animados e começam a enxergar a filosofia com outro olhar, além de desenvolverem melhor as suas próprias ideias e ampliarem os conhecimentos de lógica e coesão textual.

Conclusão

Foi uma experiência marcante onde vivenciamos não somente a fascinação dos alunos pela filosofia, como também a importância da relação professor-aluno. Provocar no aluno o pensamento filosófico e a criação de conceitos pode possibilitar um melhor desempenho escolar, além de libertá-lo de uma vida repleta das opiniões. Nas escolas foi possível observar estas melhorias na prática-pedagógica. É a saída da caverna na prática, onde o aluno consegue enxergar o que é imposto a ele. O homem é cercado de respostas prontas e nenhuma oportunidade de pensar sobre, apenas aceitá-las. Os resultados alcançados nas duas escolas foram satisfatórios, onde os textos escritos pelos alunos, em sua maioria, apresentaram uma forma autônoma de escrever.

Referências Bibliográficas

ASPIS, Renata Lima. GALLO, Silvio. Ensinar Filosofia: um livro para professores. São Paulo: Alta Mídia e Educação, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a Filosofia? Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

Fonte Financiadora

PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação á Docência) CAPES

471

Oral

Educação e formação de professores

471 - O LÚDICO COMO FERRAMENTA NO ENSINO APRENDIZAGEM

RIBEIRO, E. M. P., BRISTOTI, E. P., BORBA, L. H., LOPES, M. B., RAMOS, N. S., SILVA, W. P.

elizete@ifc-sombrio.edu.br, profelisianepagani@gmail.com, lusombrio@hotmail.com, marcelo_beretta@hotmail.com, nathanaramos@hotmail.com, will.pereiradasil@gmail.com

Palavras-chave: Matemática; Lúdico; Jogos

Introdução

Trabalhar em sala de aula, de maneira lúdica, consiste em utilizar jogos aliados ao processo de ensinar. O uso dos jogos nas aulas de matemática gera um mudança significativa em relação ao ensino aprendizagem, tornando, assim, as aulas mais dinâmicas e atraentes (SMOLE, 2008). Entretanto a literatura aponta ainda certa carência em relação ao uso do lúdico no ensino da matemática. Com base nisso, os bolsistas do PIBID apresentam este trabalho cuja temática centra-se no uso de lúdico nas séries finais do Ensino Fundamental. Percebe-se, por meio do uso de jogos e materiais manipulativos a relevância dos mesmos em relação ao ensino aprendizagem das operações matemáticas e conceitos geométricos.

Metodologia

Os acadêmicos participantes do PIBID trabalharam com os alunos das séries finais do Ensino Fundamental Professor Mota Pires, no dia quatorze de agosto de dois mil e quinze, nos períodos matutino e vespertino. As dinâmicas foram desenvolvidas por meio de jogos didáticos, que envolvem os conceitos matemáticos, para a realização destas atividades a turma foi dividida em grupos de três a quatro membros que fizeram uma rotatividade entre os jogos, para que todos tivessem a oportunidade de participar de todas as atividades propostas e previstas para o dia. Foram utilizados os seguintes materiais: lápis, lápis de cor, folha de ofício, folhas de rascunho, borracha, dado, tesoura, régua, o quebra cabeça Tangram, Jogo da Multiplicação e Divisão, Jogo Trilha da Matemática. Após a distribuição dos materiais aos alunos, as atividades foram desenvolvidas. Dentre as atividades realizadas estão: confecção do sapo em origami, no qual o bolsista ensinou passo a passo para que todos os alunos acompanhassem observando os conceitos geométricos; Trilha da Matemática, nesta atividade os alunos deveriam responder questões matemáticas, sendo que venceria o jogo aquele que obtivesse o maior número de acertos; montagem do tangram, os alunos receberam o jogo sendo que o objetivo era a montagem do quadrado utilizando todas as peças e no final calcular o seu perímetro; Jogo da Multiplicação e Divisão, o bolsista sorteava números que eram respostas das operações matemáticas existente nas cartelas recebidas pelos alunos. Dominó com operações de multiplicações presentas nas peças.

Resultados e Discussão

O dia da matemática aconteceu de forma organizada e as atividades foram desenvolvidas de modo rotativo, tornando mais fácil o entendimento dos conteúdos trabalhados de forma lúdica com os alunos, pois o ministrante da atividade foi capaz de atender o aprendiz de maneira atenciosa e diferenciada. O atendimento com o grupo de quatro alunos por atividade foi um dos pontos positivos, pois os mesmos mostraram compreensão dos conteúdos trabalhados, como por exemplo: conceitos de reta, ponto, plano, simetria,

formas geométricas, ângulos, multiplicação e divisão. A trilha da Matemática no primeiro momento foi aplicada para um aluno com Síndrome de Down que obteve dificuldade para execução da mesma, que culminou com a substituição para a pintura de formas geométricas básicas, pois era o que este determinado aluno conseguia realizar, já os demais alunos demonstraram interesse pela Trilha da Matemática obtendo bons resultados no entendimento da maioria dos cálculos expostos, entretanto, apresentaram dificuldades nos cálculos de divisão em que o divisor é maior que o dividendo e também dificuldade em interpretar questões escritas. No Jogo da Multiplicação e Divisão, percebeu-se nos alunos interesse pela atividade, por saber os resultados re ajudar os colegas em suas dificuldades, no decorrer da mesma iam exercitando a tabuada, dominando e entendendo a divisão, tornando o jogo mais compreensível e agradável. O Dominó proporcionou aos alunos treinar cálculos envolvendo multiplicação, alguns alunos na primeira vez que participaram do jogo precisaram de auxílio para resolver os cálculos. Observou-se que no decorrer do mesmo os alunos participantes passaram a desenvolver os cálculos rapidamente. No desenvolvimento do Tangram observou-se que os alunos conseguiam montar o quadrado proposto, mas apresentaram dificuldades para calcular o perímetro do mesmo. Percebe-se que é importante diversificar a maneira como se trabalha os conteúdos matemáticos para que os alunos sintam-se encorajados a promover avanços no campo do conhecimento intelectual para que possam ampliar sua capacidade de inovação e investigação. As atividades realizadas pelos bolsistas do PIBID na escola Professor Mota Pires proporcionaram aos alunos desenvolver interesse pelas operações matemáticas e em obter conhecimento nos conteúdos envolvendo geometria plana e espacial. De acordo com os professores da escola a atividade se mostrou válida, pois trouxe uma forma diferenciada de trabalhar os conteúdos e de ensinar de forma lúdica. Os bolsistas consideram que a atividade atingiu seu objetivo, pois bolsistas, professores e alunos aprenderam com a experiência que existem formas criativas para diversificar as aulas e facilitar a aprendizagem.

Conclusão

Durante a oficina, a aprendizagem dos alunos se desenvolveu de maneira interessante, tornando-se atrativa e despertando a atenção dos mesmos pelos conteúdos trabalhados. Foi possível perceber que os alunos do quinto ao sétimo ano demonstraram mais interesse por participar das atividades do que os do oitavo e nono ano. Verificou-se que deve haver atividades diferenciadas, de acordo com a série e a faixa etária dos alunos, para que estes se sintam desafiados e motivados. Sendo assim, quando os alunos se sentem desmotivados, os professores poderiam sair do método tradicional, e partir para novas técnicas que satisfaçam as necessidades de compreensão dos estudantes. Neste contexto, o método lúdico torna-se um meio de apoio para os professores, e facilita o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Referências Bibliográficas

LIMA, José Miguel. O Jogo Como Recurso pedagógico no Contexto Educacional. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

SMOLE, Kàtia Stocco et al. Jogos de Matemática: de primeiro a terceiro ano. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

474

Painel

Educação e formação de professores

474 - ENTRE "RON-RONS", MIADOS E ARRANHÕES: PENSAMENTOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A AULA DE ARTES E A ESCOLA

CÂNDIDO, M.

macand_bn@hotmail.com

Palavras-chave: Experiência; Emancipação; Arte; Escola; Equilíbrio

Introdução

A seguinte pesquisa procura novas formas de pensar a relação entre a aula de Artes e o sistema escolar apresentando o seguinte problema de pesquisa: O ambiente das aulas de Artes propicia experiências estéticas aos alunos, com uma metodologia que incentiva o processo criativo e o pensamento crítico. Admitindo então que o sistema escolar impõe regras e exige disciplina, enquanto a arte propõe caminhos diversificados de libertação e transgressão, cabe questionar: Como ficam as aulas de Artes nesse meio contraditório? Este trabalho alicerça-se no objetivo de refletir sobre as características do ambiente das aulas de Artes, buscando suas relações com o sistema escolar, a fim de encontrar um ponto de equilíbrio para proporcionar melhorias na formação do professor e no ensino de Artes.

Metodologia

Por meio do método de pesquisa cartográfico, este trabalho foi constituindo-se em seu percurso aceitando as novas proposições que se faziam presentes em tal trajeto. E para atentar ao tema desta pesquisa começo relembrando a história do ensino de arte, no primeiro capítulo onde falo das principais Tendências pedagógicas que de solidificaram na nossa história: Tradicional, Escola Nova e Tecnicista. Este fator serve para uma contextualização temporal, isto é, saber como foi nosso passado para entender como está o nosso presente e como faremos o futuro. Em toda a minha pesquisa trago como personagem principal o animal gato, ou seja, suas múltiplas facetas. Em seu livro intitulado Um Gato Chamado Gatinho, Ferreira Gullar (2000) traz poemas que explanam de maneira singular as distintas personalidades do gato. Aproprio-me destes para elaborar analogias entre o gato e o objeto desta pesquisa: a aula de Artes. No primeiro capítulo temos o Gato Professor, que deve estar sempre atento, vigiando, cuidando e orientando; seguido do Gato Aluno que é curioso, enxerido, bisbilhoteiro e, muitas vezes inconsequente; e por último, no terceiro capítulo, o Gato Escola, sistemático e disciplinado que não gosta de mudanças, nem de muito alarde, tudo deve estar no seu devido lugar. A análise de todas essas personalidades caminhou juntamente com a análise sobre as aulas de Artes, pensando novos modos de levar arte aos alunos, promovendo experiências e a libertação de algumas convenções.

Resultados e Discussão

Enfatizo então que entre esses dois paralelos – aula de Artes e sistema escolar – deve haver uma conversa, uma relação de equilíbrio. As regras impostas pela escola podem ser limitantes, mas sem elas também a construção da boa convivência pode ser prejudicada. As aulas de Artes na contemporaneidade instigam o pensamento crítico e o questionamento às regras, sejam elas de que natureza forem, entretanto sabemos que há limites que devem ser respeitados. Mas pensando um jeito novo de trabalhar na escola o

professor também não irá impor esses limites, pois diante dos exemplos que temos nas escolas da atualidade sabemos que autoritarismo não funciona, o que o professor poderá fazer é despertar no aluno a vontade de desvendar seus próprios caminhos, que ele mesmo descubra os seus limites e as suas possibilidades, ou seja, trabalhar através do conceito da autoeducação visando a construção da emancipação do aluno. Certamente esse modo de trabalhar não é fácil, por isso se exigirá do professor, da escola e dos alunos muito mais comprometimento e esforço, é preciso que todos trabalhem em consonância para o funcionamento efetivo desse sistema, nem tão preso e nem tão solto. Vimos que o sistema escolar atual, no geral, tem uma postura bastante autoritária perante os alunos no que se refere à disciplina, e seu conceito de disciplina está demasiadamente atrelado à obediência, ou seja, os alunos não podem questionar e não podem quebrar as regras sob pena de algum castigo. Vimos também que a dificuldade que a escola tem em se desprender de toda essa rigidez se dá por dois motivos, um deles é a herança das tendências pedagógicas – Tradicional, Escolanovista e Tecnicista – que trabalhavam com conceitos equivocados de aula de Artes e tais conceitos eram tão fortes que perduram até os dias atuais nas nossas escolas; e outro motivo que dificulta a emancipação da escola, do professor e do aluno é a rendição às convenções sociais que a sociedade contemporânea acata, atitudes mecânicas que as pessoas acabam por realizar sob influência da mídia, que impedem a construção do pensamento crítico, tanto de alunos quanto de professores, pois inibem a vontade do ser humano pensar por si só. Através então desse estudo sobre o ambiente das aulas de Artes, posso constatar a importância do aluno se emancipar, tornar-se espectador ativo na sociedade. E um trajeto válido para chegar a este objetivo seria o da experiência, pois por meio dela nos tornamos mais sensíveis, percebemos as coisas ao nosso redor e construímos nosso próprio caminho. Numa atitude poética, afirmo que devemos ser iguais ao gato que ao mesmo tempo em que é professor cuidadoso, vigilante e alerta, é aluno curioso, bisbilhoteiro, experimentador, independente, sem deixar de ser sistemático, metódico e organizado. E é a mistura desses atributos mesclando-se em perfeita harmonia, gerando relações equilibradas que fazem do gato um bicho especial e dessa mistura de características uma forma de pensar a relação, muitas vezes conflituosa, porém possível, entre o sistema escolar e a aula de Artes.

Conclusão

Pensando nos resultados desta pesquisa, fica clara a importância de se ter experiências no que concerne à formação do sujeito crítico e ativo, isto é, do espectador emancipado, liberto de algumas convenções sociais, da. Também fazendo parte dessa emancipação ressalta-se a importância de o aluno construir seu próprio caminho através do conceito de autoeducação.E para finalizar vê-se que é necessário o equilíbrio entre a característica transgressora da arte e o engessamento do sistema escolar, para que ambos funcionem em consonância, de forma que não exista um vencedor que impere sobre o outro, a fim de que a aula de Artes e o sistema escolar caminhem juntos visando um ensino de qualidade.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13 – 25.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.

COCCHIARALE, Fernando. Quem tem medo da arte contemporânea? Recife: Massangana, 2006. 80 p.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Transformações nos saberes sobre arte e seu ensino. Revista de Educação Projeto: Artes Plásticas, v. 3, n. 5, p.2-5, 2001.

FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. (Orgs.). Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papirus, 2008. P. 95-107.

FAVARETTO, Celso. Arte contemporânea e educação. Revista Íbero-americana de Educação, OEI, n. 53, p. 225-235, 16 mar. 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

GOULART, Audemaro Taranto. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. Horizonte, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p.60-73, 2004. Semestral.

GULLAR, Ferreira. Um gato chamado Gatinho. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. Trajetórias cartográficas na formação de professores e professoras de artes: espaços do possível. 2015. 133 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho cartográfico. In PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. P. 32-51.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções dos dispositivos na prática cartográfica. In PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. P. 76-91.

MICHAELIS. Dicionário prático da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Desrazão no discurso da história. In: HÜHNE, Leda M. (Org.). Razões. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.

MOREIRA, Janine. A ciência da universidade estética, a poesia, a sapiência da vida: o lugar da pesquisa como criação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. (Orgs.). Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papirus, 2008. P. 11-26.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. P. 17-31.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. A arte e seu ensino na contemporaneidade. In: Makowiecky, Sandra; Oliveira, Sandra Ramalho de. (Orgs.). Ensaios em torno da arte. Chapecó: Argos, 2008. P. 35-53.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. Urdimento. Florianópolis, v.15, n.15, p. 107-122, out 2010.

RIBEIRO, Renato Janine. A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes. Rio de Janeiro: Campus, 2003. 211 p.

ROHDEN, Huberto. Educação do homem integral. São Paulo: Alvorada.

ROSSETO, Robson. Jogos e improvisação teatral: perspectivas metodológicas. Guarapuava: Unicentro, 2013. 120 p.

SILVA, Alex Sander da. Moderno e pós-moderno na educação: elementos teóricos e

implicações na pesquisa educacional. In: SILVA, Alex Sander da; SILVA, Ilton Benoni da; ORTIGARA, Vidalcir. (Orgs.). Educação, pesquisa e produção do conhecimento: abordagens contemporâneas. Criciúma: Ed. Unesc, 2013. P. 137-153.

TELLES, Lygia Fagundes. A disciplina do amor. 6 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000. 110 p.

WHAT we did on our holiday. Direção de Guy Jenkin; Andy Hamilton. Intérpretes: Billy Connolly, Rosamund Pike, David Tennant. Música: Alex Heffers. Reino Unido: BBC Films, 2014. (95 min.), son., color. Legendado.

475

Oral

Educação e formação de professores

475 - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA-PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE

SILVA, M. I., VITÓRIO, V., MATOS, A. R., MOTTA, M. J., MILIOLI, B. B., BORDA, R. P.

maellenilibio@hotmail.com, vvi@unesc.net, arthur.bn@hotmail.com, mainara.motta@outlook.com, bruno.milioli@gmail.com, renato.2014pb@hotmail.com

Palavras-chave: Formação Docente; PIBID; Educação Física

Introdução

O estudo busca analisar quais as principais contribuições do PIBID para a formação dos bolsistas, do curso de licenciatura em Educação Física da UNESC. Explícita a estrutura do PIBID federal, institucional da UNESC, e o subprojeto da Educação Física, apontando os estudos que foram realizados nos dois anos do programa. A pesquisa envolveu os bolsistas que fazem parte do programa desde seu início e as análises foram de forma qualitativa, envolvendo a totalidade das respostas objetivas e aspectos centrais das respostas justificadas, buscando reflexão ao referencial teórico estudado. Concluímos que o PIBID para os bolsitas é de ampla contribuição para formação, através do embasamento teórico-prático, observação, co-atuação e atuação nas aulas elaboradas em conjunto com os supervisores, e o aprofundamento do conhecimento com os coordenadores.

Metodologia

O tema escolhido para este estudo é Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência-PIBID e a Formação Docente. Busco com a pesquisa analisar quais as principais contribuições do programa para a formação dos acadêmicos envolvidos, do curso de licenciatura em Educação Física, da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC.

Optei por esse tema, por fazer parte do PIBID e perceber a influência do programa para os acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física da UNESC. Justifica-se este projeto pela necessidade de novas evidências científicas para formação de professores.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a contribuição do PIBID na formação acadêmica, e os objetivos específicos: explicitar a estrutura do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- (PIBID), detalhar o subprojeto do curso de licenciatura em educação física e sua articulação teórica prática na formação acadêmica.

O trabalho intenciona responder sobre qual a contribuição do PIBID para a formação dos acadêmicos em licenciatura em educação física.

A pesquisa será realizada por meio de questionário envolvendo os acadêmicos bolsistas do subprojeto de Educação Física que participam desde o inicio do programa até a presente data, ou seja, (2014- 2015). O Total previsto de participantes foi de 21 bolsistas.

A pesquisadora fez uma conversa com os bolsistas entregando o termo de consentimento e esclarecendo sobre o questionário que foi encaminhado via e - mail, para ser preenchido e devolvido no período máximo de cinco dias.

Resultados e Discussão

O subprojeto da Educação Física iniciou no dia 29 de março de 2014 com a leitura do termo de compromisso e do projeto PIBID da UNESC entre todos os bolsistas, coordenadores e professores supervisores.

A organização do subprojeto PIBID de Educação Física da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC se dá em encontros presenciais quinzenais aos sábados e semanalmente nas escolas. Os sábados em que não há encontro são direcionados aos estudos propostos pelos coordenadores que envolvem textos, artigos, dissertações, teses, livros com a elaboração de resenhas e de material para debate. Deste modo cumprindo quatro horas presenciais na Universidade, quatro para leitura e elaboração de materiais e quatro horas na escola, onde são realizadas observações, coatuação e atuação nas aulas de Educação Física, acompanhadas pelos professores supervisores, em um total de oito horas semanais. Toda ação na escola é estudada, pensada, planejada e discutida pelos professores coordenadores do subprojeto em conjunto com os supervisores e acadêmicos.

A observação, coatuação e atuação são estendidas por todo o ano letivo. Desta forma, considera-se que através do PIBID o acadêmico bolsista do subprojeto de Educação Física da UNESC, tem a possibilidade de se reconhecer como futuro professor, fazer a leitura da realidade da escola e da sua prática para compreensão e interação no espaço escolar. Vivenciando diversas situações do dia a dia da escola com intervenções em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física.

As discussões teóricas são mediadas pelos coordenadores nos encontros de sábado e estão articuladas ao Projeto Político do Curso de Educação Física que se posiciona para as teorias críticas da educação, que intenciona formar licenciados que se apropriem do conhecimento da cultura corporal de movimento, enquanto produto do seu meio sócio-histórico e na sua socialização, contribua para desenvolver as possibilidades de transformação social.

As propostas críticas apontadas no PPC do curso, em especial a proposta pedagógica crítico superadora tem como base teórica a teoria de aprendizagem histórico cultural, mesma base das propostas da rede pública estadual e municipal das escolas envolvidas no programa.

Contudo é importante frisar a importância da direção epistemológica e ontológica dos estudos para orientar a análise e intervenção dos bolsistas no espaço escolar, sem o qual não obtém condições suficientes para sair do senso comum e avançar no debate sobre formação e educação.

A grande conquista do PIBID da Universidade do Extremo Sul Catarinense do subprojeto da educação física, talvez seja se constituir como base para reflexões da realidade da escola, de forma mais ampla e mais profunda, a partir de um referencial teórico consistente intervindo no processo de formação dos acadêmicos participantes do PIBID e dos professores envolvidos.

Conclusão

Compreendemos que o subprojeto de Educação Física contribui com a qualificação profissional dos bolsistas, pois todos os bolsistas afirmam que a contribuição do PIBID é positiva, e apontam como justificativa o debate aprofundado dos textos, a atuação e o planejamento das aulas, que são extremamente importantes para a formação.

Estes estudos teórico-práticos são fundamentais, pois os bolsistas estudam na UNESC as bases teóricas e podem ter contato com a escola, não esperando somente pelo estágio, constitui-se em um ambiente de formação inicial e continuada ao mesmo tempo.

O subprojeto articulado ao PPP do curso consegue avançar na elaboração do pensamento teórico, colocando os bolsistas em atividade de estudos e com possibilidade para elaborar uma aula a partir de uma proposta curricular do município de Criciúma.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVIDOV. V.V. O que é a atividade de estudo. Revista Escola inicial, n° 7, 1999.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Objeto de Estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. Motrivivência, Ano XXV, n° 40, p. 192-206, jun. 2013.

NASCIMENTO, C. P. A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE- UNESC, Pibid Proposta - Edital nº 61/2013, 2013.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE- UNESC, Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física. 2010.

VIGOTSKY, L. S. a formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

476

Oral

Educação e formação de professores

476 - APRENDENDO MATEMÁTICA DE FORMA DIFERENTE

RIBEIRO, E. M. P., TEIXEIRA, T. R., FAGUNDES, D. G., MEDEIROS, M. F., MORAES, A. M., CARDOSO, M. C., RIBEIRO, R. P.

elizete@ifc-sombrio.edu.br, taniareginateixeira@outlook.com.br, dulcegomes.f@outlook.com, margarete.farias@ifc-sombrio.edu.br,, ana.moraes@ifc-sombrio.edu.br, marleide@ifc-sombrio.edu.br, renatapossamai@yahoo.com.br

Palavras-chave: Aprender Matemática; Lúdico; Ensino Aprendizagem

Introdução

O projeto foi desenvolvido com os alunos do ensino fundamental da rede municipal de Sombrio. A matemática é a disciplina na qual os alunos apresentam maiores dificuldades. Porém o professor não possui tempo suficiente para revisões de conteúdos de cada aluno, pois suas dificuldades nem sempre são as mesmas. As dificuldades da aprendizagem tem sido um problema constante nas salas de aula devido ao grande número de alunos e a diferenças de cultura e socialização de cada aluno. Os objetivos do projeto foram ajudar os alunos em suas dificuldades e mostrar-lhes que a Matemática é uma ciência presente em seu cotidiano proporcionando aulas de reforço para auxiliar na superação de suas dificuldades do desenvolvimento de metodologias de ensino da Matemática.

Metodologia

Partindo-se do pressuposto de que os alunos necessitam de um ensino diferenciado para compreender algumas situações matemáticas do cotidiano, foram utilizadas algumas metodologias diferenciadas, como gincana em grupo, jogos, uso de materiais concretos, dominós e jogo da memória, como estratégias para facilitar o entendimento e a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos participantes. No decorrer do ano foi possível realizar tais dinâmicas como mostra a seguir: Construção de polígonos que consiste em uma representação de polígonos feita por meio do uso de transferidor e régua. Cada aluno realizava a divisão para saber o ângulo do polígono que desejava. Para fazer um pentágono o aluno pegava o 360° do transferidor e dividia por 5. O resultado obtido foi 72°. A cada 72 graus o aluno ia marcando um ponto no transferidor. Em seguida com o auxilio de uma régua, ligava os pontos que formavam o pentágono; Utilizando algumas ferramentas do GeoGebra: Ao iniciar o Software, os alunos fizeram a atividade de marcar os pontos P(x,y) indicados pelos exercícios de plano cartesiano e em seguida utilizaram a ferramenta polígono para ir ligando os pontos e fechar o polígono. Para finalizar o polígono representado, cada aluno escolheu uma cor para pintar o seu polígono; Construção da maquete do campo de volêi: Para realizar atividade de área e perímetro, os alunos construíram uma maquete de um campo de futebol com o intuito de calcular o perímetro e a área das regiões da pequena e grande área do campo.

Resultados e Discussão

O que se pode constatar no decorrer do projeto é que os alunos apresentaram interesse, comprometimento e participam com entusiasmos nas aulas, desenvolveram as tarefas com ênfase e fizeram relações entre o que aprendem na escola com o que lhes é ensinado no projeto. Pode-se observar que a porcentagem dos alunos que compreenderam melhor o conteúdo com o uso de material manipulativo foi muito maior do

que com o uso de resoluções de problemas. Segundo especialista, Ciprino Luckesi (2015), o reforço escolar deve ser utilizado quando necessário. Para o educador o reforço é uma solução e deve ser utilizado quando necessário, ou até mesmo quando o aluno se manifesta interessado, levando em conta que o mais importante é o aprendizado e não as notas do aluno. Para Carla Priscila Alves da Silva (2009), o reforço escolar tem por objetivo a aprendizagem dos educandos em nível de desigualdade com o ritmo da turma, consolidando e ampliando os conhecimentos enriquecendo as experiências culturais e sociais, para assim ajudá-los a vencer os obstáculos presentes em sua aprendizagem e até mesmo na sua vida escolar. Ao finalizar o projeto, fizemos um debate com os alunos para saber a percepção dos mesmos com relação à importância da escolinha da matemática. É importante que haja esse diálogo para buscar respostas para as dificuldades que surgem. Segundo Ruiz e Gomes (1998), na concepção piagetiana, aprender matemática é adquirir ferramentas cognitivas "como instrumento para a leitura do mundo e que, muitas vezes, depende de outras áreas do conhecimento, que o processo de aquisição de conhecimentos não implicasse numa relação de dominação, mas numa base constante de novos desafios". Leitura e interpretação é parte fundamental em um problema. Sem saber interpretar o que se pede não tem como seguir em frente na sua caminhada escolar. As dificuldades que os alunos apresentaram na interpretação dos enunciados devem-se à falta de vocabulário geral e também à não compreensão dos conceitos matemáticos envolvidos. Estas dificuldades condicionam a tradução da linguagem natural para a linguagem algébrica. Segundo Fonseca e Cardoso (2005) é fundamental que a leitura e produção de problemas, merecem um destaque na transcrição da linguagem matemática, assim como desenvolver estratégias para a compreensão de análise de dados e interpretações de conceitos matemáticos. Cabe ainda, ressaltar, que o educador matemático, assim como seus alunos, deve ser conhecedor dos conceitos estimulados ensinados, para que o mesmo possa atender seus alunos efetivamente no processo de ensino e aprendizagem.

Conclusão

Foi possível concluir que o uso das atividades lúdicas no espaço escolar permite a construção do conhecimento matemático, visto que despertam o interesse dos alunos para a disciplina bem como os incentiva a pensar, analisar e fazer deduções. Entretanto é preciso que a utilização de jogos e materiais manipulativos estejam relacionados e fundamentados pedagogicamente para que haja a aprendizagem matemática. Um dos grandes problemas de aprendizagem dos alunos é a dificuldade de interpretar textos e saber transpor para uma linguagem diferente que ocorre devido a falta de leitura. A realização destas aulas teve uma grande contribuição para a nossa formação, levando-nos a refletir sobre a nossa prática letiva, as aprendizagens dos alunos e as nossas próprias aprendizagens.

Referências Bibliográficas

Concluintes da primeira etapa do ensino fundamental no sistema de educação de jovens e adultos (EJA) e problemas matemáticos escolares. Disponível em : < http://www.unicentro.br/editora/anais/xeprem/CC/05.pdf >. Acesso em: 22 nov. 2015

Concluintes das séries iniciais do ensino fundamental da EJA e problemas matemáticos escolares. Disponível em: < http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/XIIICIAEM/artigos/1050.pdf >. Acesso em: 20 nov. 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, Carla Priscila Alves da. O reforço escolar e a melhoria da aprendizagem dos

educandos. Disponível em: < http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/o-reforcoescolar-e-a-melhoria-da-aprendizagem-dos-educandos-1290785.html >. Acesso em: 14 nov. 2015.

479

Oral

Educação e formação de professores

479 - O ENSINO INTERDISCIPLINAR COM VISTAS A UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

MEDEIROS, D. P. G.

diane_pg92@hotmail.com

Palavras-chave: Educação; Libertadora; Interdisciplinaridade

Introdução

Este presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a educação problematizadora e libertadora discutida por Freire (2005), com a pretensão de fortalecer a temática sobre a interdisciplinaridade na educação. Com a necessidade de trabalhar em conjunto, alunos e professores vivenciam uma ação educativa mais produtiva, com um olhar voltado para a interdisciplinaridade, partindo-se do princípio de a que a sala de aula é capaz de provocar saberes e reflexões diversas a todo o momento. Trata-se de um trabalho com estudos primários, visto que há muito para se pesquisar com relação à interdisciplinaridade no Brasil, mas se pretende esboçar uma pequena centelha de reflexões acerca da temática.

Metodologia

Este tema surgiu através de ideias discutidas nos encontros quinzenais do Subprojeto Interdisciplinar do PIBID da Unesc. De acordo com leituras e práticas na sala de aula, buscamos compreender por meio de estudos e pesquisas se o ensino interdisciplinar acontece de fato na escola. Em decorrência os procedimentos utilizados para esse trabalho foram às pesquisas bibliográficas com as obras dos autores (FREIRE 2006) (FAZENDA 1991) (EDUCAÇÃO 2010) e (BRASIL 1999). Porque, para entendermos melhor a interdisciplinaridade, buscamos situações de ensino que corresponde ao momento em que uma pessoa, intencionalmente, ajuda outra a produzir algum tipo de conhecimento. Sendo que, o conhecimento não é um objeto concreto e diretamente observável. Para isto, na condição de educador, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) trazem formas de como utilizar algumas possibilidades de discussão para essas práticas pedagógicas, preparando um planejamento, discutindo temas educacionais com pais ou responsáveis e organizando o trabalho em equipe para haver uma forma de participação do aluno na escola, ainda que cada contexto socioeconômico, político, histórico e cultural vivenciado pela humanidade remetam a mudanças no fazer educacional. Então, se por outro lado, agora, o educando faz o uso de seu diálogo, a interdisciplinaridade é também a prática da fala, da escrita e da linguagem, que são requisitos fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, a interdisciplinaridade estimula a competência do educador, da reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento.

Resultados e Discussão

Para Freire (2005) a educação faz sentido quando se desenvolve a partir dela uma dinâmica, como autor e testemunha de sua própria vida, construindo sua identidade histórica. Sendo assim, quando começamos a escrever livremente, não escrevemos ou copiamos palavras, mas expressamos os juízos e pensamentos que carregamos em cada vocábulo escrito. A educação problematizadora traz consigo uma essência do “ser consciência”, que por sua vez, intenciona a sua própria consciência mantendo sempre o

diálogo entre educador e educando, sendo assim, o que buscamos em uma educação interdisciplinar. Para isto é preciso romper com os paradigmas e as sistematizações de ensino que insiste em permanecer, pelo simples fato do medo, da insegurança e comodidade. É necessário que o professor tenha atitude, busque trocas de conhecimentos e entenda que os conhecimentos não estão somente restritos a sala de aula, mais ultrapassa barreiras. Como o trabalho interdisciplinar que estimula a competência do educador, da reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento. Desta maneira, o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: que é transformar a insegurança num exercício do pensar, num construir, onde ocorre a perplexidade dos educadores de estarem diante desta interdisciplinaridade, porque muitos professores sabem falar, mas não sabem o que fazer com ela. Mesmo diante de tantas tentativas de definição, a interdisciplinaridade deve ser norteada por alguns eixos básicos: a intenção, a humildade, a totalidade, o respeito pelo outro, etc. Sendo que o sentimento intencional é o que ela carrega. No entanto, é preciso entender que o conhecimento interdisciplinar não se restringe à sala de aula, mas ultrapassa os limites do saber escolar e se fortalece na medida em que ganha a amplitude da vida social onde está inserido. Foi a partir disto, que, utilizamos as obras de Paulo Freire (2005) no qual, diz que o processo de uma educação que foi oprimida passa para uma educação criadora de sua própria história, partindo de uma realidade vivida para a sua real formação e transformação constante de ensino-aprendizagem. No entanto, percebe-se a insegurança por parte dos professores quando se refere a interdisciplinaridade, o medo do modo como se fazer os impede de desenvolver tais técnicas em sala de aula, e desta forma o ensino tradicional mais uma vez entra em cena, pois os mesmos não conseguem romper com esses paradigmas. Neste caso, podemos dizer que a interdisciplinaridade deve ocorrer de modo espontâneo através do cotidiano, do diálogo, nas trocas de conhecimentos, de saberes, deixando de lado os conhecimentos sistematizados e surgir como algo inovador e libertador, um ato de vontade, que procure criar, inovar e ir além das imposições.

Conclusão

A partir deste trabalho, percebemos que como prática pedagógica o melhor objetivo seria de compreender e interferir na construção do conhecimento sistematizado em sala de aula, a construir coletivamente o saber, o novo, a troca, o diálogo, o buscar juntos todos os próprios limites. Todavia, para que se tenha uma educação libertadora capaz de mudar a realidade, e o conhecimento fragmentado é preciso refletir nas práticas pedagógicas e investir nelas, e o professor é a peça fundamental para que esta mudança aconteça, e com a interdisciplinaridade o professor pode envolver e modificar o aluno se ele o permitir, pois a troca de saberes, do novo, não se faz sozinho, tem que haver uma intenção e interação para que essa mudança aconteça.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasília: MEC, 1998.

EDUCAÇÃO 2010- As mais importantes tendências na visão dos mais importantes educadores. Caixa postal 19548- Curitiba- Paraná- CEP: 80231-999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Práticas interdisciplinares na escola. Ivani Fazenda (ORG.). São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

Fonte Financiadora

Programa Grupo de Pesquisa e PIBID/UNESC

516

Oral

Educação e formação de professores

516 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES COORDENADORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SOBRAL-CE

MAXIMO JÚNIOR, J. R., GOMES, L. M., JESUS, M. L. M., SILVA, S. P.

janliv@gmail.com, liduina.gomes@gmail.com, livio33@gmail.com, silvinapimentel@yahoo.com.br

Palavras-chave: Formação; Desenvolvimento Profissional; Representações Sociais; Professores-Coordenadores

Introdução

A realização de pesquisas sobre representações sociais pode ser considerada ingrediente indispensável, na atualidade, para a melhor compreensão de determinada realidade. No universo do trabalho docente estão presentes um conjunto de representações sociais que delineiam as concepções e práticas do seu fazer profissional.

E quando os professores ocupam a função de coordenadores? eles estão preparados? foram formados para exercê-la? Que representações sociais estão presentes no cotidiano da formação e do desenvolvimento profissional do professor coordenador de área em uma escola? Desvelar a teia de significados que sustenta o processo da formação e do desenvolvimento profissional dos sujeitos em foco é o objetivo deste trabalho. Nesse contexto, acreditamos ser de fundamental importância conhecer o que pensam os professores-coordenadores sobre a temática em foco.

Metodologia

Esta é uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo, que tem como procedimento metodológico adotado o estudo de caso. A coleta de dados deu-se por meio de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semi-estruturaras com quatro professores coordenadores da área de Ciências Naturais, de uma escola de educação básica da rede privada de ensino no município de Sobral-CE.

No que tange à pesquisa bibliográfica buscamos dialogar com autores que fundamentam o objeto a ser pesquisado, como Moscovici, Tardif, Christov, entre outros, no intuito de organizar uma estrutura teórico-conceitual que propicie elementos referenciais de explicação do tema em foco.

Foi realizada uma busca na legislação estadual que trata sobre o cargo de Professor-Coordenador de Área, no sentido de conhecer o histórico, em nível de política pública, sobre essa atividade no Estado do Ceará. Foi realizada, ainda, uma análise do Projeto Pedagógico (PP) da escola, com o objetivo de nos apropriarmos do processo de organização e estrutura escolar, bem como do currículo e das atividades pedagógicas desenvolvidas com professores e coordenadores.

Por fim, foram realizadas entrevistas com os professores-coordenadores de área. Essa estratégia visa buscar, pela fala dos sujeitos, uma maior aproximação e compreensão das representações desses professores sobre formação e desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede privada de educação básica do

município de Sobral, no Estado do Ceará, durante o segundo semestre de 2015 onde foi desenvolvida a análise documental e a realização das entrevistas com os professores-coordenadores da área de Ciências Naturais da escola.

Resultados e Discussão

O estudo ocorreu durante o segundo semestre de 2015 onde foi desenvolvida a análise documental e a realização das entrevistas com os professores que atuam como coordenadores de área e de disciplinas especificas na escola, perfazendo um total de 4 professores que compõem a área de ciências naturais e que são licenciados em Física, Química e Biologia e um professor que coordena o núcleo de olimpíadas em Ciências da escola, com formação inicial em matemática.

A escolha por esses professores está diretamente ligada a área de formação inicial e atuação deles, pois entendemos que as ciências naturais, também chamadas de ciências duras, acabam por formarem, de um modo geral, professores com um grande conhecimento técnico-científico que acabam dando pouca atenção ao pedagógico. Por esta razão, o nosso interesse em compreender as suas representações de formação e desenvolvimento profissional atuando como coordenadores pedagógicos.

A análise documental revelou que o Projeto Pedagógico da escola estabelece que a missão da escola é promover uma educação de qualidade centrada no conhecimento, no desenvolvimento intelectual e na ética, através de excelente profissionais, de estrutura moderna e uma proposta pedagógica inovadora para a formação integral dos alunos e houve ampla participação dos professores-coordenadores na sua confecção.

As respostas dadas às perguntas das entrevistas, que tratavam sobre a concepção de formação e desenvolvimento profissional e a relação entre esses conceitos, sinalizaram que os professores, mesmo na função de coordenadores, há algum tempo, ainda confundem ou não sabem definir formação e desenvolvimento profissional docente. Sobre destacar um momento marcante para a sua formação e seu desenvolvimento profissional, todos apontaram a conclusão do curso de graduação como sendo o ponto de destaque e salientaram também que é preciso continuar estudando para melhorar e, por fim, afirmaram que a instituição na qual trabalham tem contribuído no seu processo de formação e desenvolvimento profissional.

A pesquisa, em foco, identificou que os coordenadores não compreendem e não diferenciam os termos formação continuada e desenvolvimento profissional, o que nos leva a refletir em que esse obscurantismo conceitual, sobre a formação docente, pode comprometer o processo de desenvolvimento dos profissionais da educação.

Em primeiro lugar, é importante refletir que, não sabendo distinguir uma coisa da outra, os professores, acabam por não agirem como sujeitos da sua própria formação, ou seja, não percebem o real papel que a formação continuada representa para sua carreira. Não sabendo dessa importância, toda tentativa de formação sugerida pelos gestores, poderá não ser bem vista e poderá não ser compreendida como ponto de melhoria para o desenvolvimento profissional.

Em segundo lugar, a falta de um diálogo permanente sobre os caminhos que nortearão as formações ao longo do ano letivo, acaba por passar uma ideia de que as coisas acontecem “de cima para baixo”, algo apenas para cumprir uma exigência normativa do funcionamento da instituição, mas que não tem um valor efetivo para a prática pedagógica e sendo inviabilizada pelos próprios docentes.

Conclusão

Este artigo propôs-se a apresentar as representações sociais de professores coordenadores da área de ciências naturais sobre formação e desenvolvimento

profissional demonstrando que essas representações são ainda confusas, que impera a falta de clareza sobre esses conceitos, resultado, talvez, de uma maior clareza de uma política pública de profissionalização da atividade docente desde a sua formação inicial.

Sendo assim, compreendemos a necessidade premente de coordenadores, professores e toda a equipe pedagógica, empreenderem uma discussão que vise a promoção do devido conhecimento e reflexão sobre os termos propostos nesse trabalho. Assim, compreendendo as reais funções de cada questão, o professor possa agregar valor à sua formação e assim emancipar-se profissionalmente.

Referências Bibliográficas

CHRISTOV, Luiza H. da S. et al. O coordenador pedagógico e a educação continuada. 10. ed. São Paulo: edições Loyola, 2007.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v.13 n.37, p.57-70, jan./abr. 2008.Disponível em< http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006 > Acesso em 05.01.2016.

GAUTHIER, Clemont. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Coleção fronteiras da educação. Ijuí, RS: editora Unijuí, 1998.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (Org.) As representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Fonte Financiadora

Bolsista da FUNCAP - Fundação Cearense de Apoio a Pesquisa

524

Oral

Educação e formação de professores

524 - TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL

VICTOR, G., RAUSCH, R. B.

glindiavictor@yahoo.com.br, ritabuzzirausch@gmail.com

Palavras-chave: Formação de professores; Desenvolvimento profissional docente; Professores de Espanhol; Ensino Médio

Introdução

A presente pesquisa, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau teve por objetivo analisar o desenvolvimento profissional docente de professores de Espanhol que atuam no Ensino Médio em escolas da Rede Estadual de Blumenau/SC. A relevância da pesquisa justifica-se, dentre alguns aspectos, pela importância do idioma espanhol no mundo, e no Brasil, devido ao Mercosul; pela Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, que torna obrigatória a oferta da língua espanhola nos currículos do Ensino Médio brasileiro; e, ainda, por não haver expressiva produção científica acerca do desenvolvimento profissional do docente de língua espanhola. O aporte teórico sustentou-se, principalmente, nos estudos de Nóvoa (1995, 1997, 2011), Marcelo García (1997, 1999, 2009), Huberman (1995), Mizukami (1996, 2013) e Romanowski (2010).

Metodologia

A pesquisa possui caráter qualitativo, pois possibilitou a aproximação do pesquisador à realidade dos sujeitos e ao fenômeno pesquisado, procurando dar maior importância ao contexto investigado e permitindo interpretações e aprofundamentos de compreensões do objeto da pesquisa: o desenvolvimento profissional docente. O campo empírico da pesquisa foi a Rede Estadual de Ensino de Blumenau/SC, na qual estavam inseridas as escolas em que atuavam os oito professores de Espanhol participantes. Tanto a identidade dos professores, assim como as escolas em que trabalhavam no momento da geração de dados foram preservadas por questões éticas, sendo utilizados nomes fictícios, escolhidos pela pesquisadora, para a identificação e análise das narrativas acerca do desenvolvimento profissional dos participantes da investigação. Para a geração de dados foram utilizados o questionário, a técnica de complemento e a entrevista narrativa, aplicados entre os meses de maio e outubro de 2014 nas unidades escolares dos participantes. A interpretação dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, com base nos estudos de Bardin (2010). Na análise, as quatro categorias elencadas foram definidas a priori, devido serem etapas inerentes à trajetória de formação docente: (i) motivações para a docência de Espanhol, (ii) percepções sobre a formação inicial; (iii) condições de trabalho na inserção da profissão docente e (iv) processos de formação continuada.

Resultados e Discussão

Ao analisarmos os dados gerados na pesquisa, pretendemos olhar, também, para o professor enquanto pessoa, a fim de compreendê-lo como profissional, por meio de sua trajetória de formação. Para isso levamos em consideração os distintos percursos pessoais, formativos e profissionais de cada participante, pois cada professor é fruto de um contexto sócio/histórico/cultural diferente, mas, ao mesmo tempo, atentamos para os

aspectos em comum que tais percursos apresentam nas suas etapas de desenvolvimento profissional docente. Buscamos, desse modo, na análise realizada, estabelecer relações entre os dizeres dos professores, obtidos com os instrumentos de geração de dados, e os aportes teóricos que embasaram nossa pesquisa. Assim, na primeira categoria de análise, buscamos, nos dizeres dos professores, relatos que nos permitiram inferir sobre as motivações para a docência de Espanhol. Para tanto, à luz dos dados analisados, elencamos como indicadores desta categoria a inclinação para a profissão docente e o desejo de ser professor; a necessidade de professores de espanhol nas escolas; e o gosto por este idioma. Na análise da segunda categoria, apontamos como principais indicadores que expressaram as percepções dos professores acerca desta etapa o curso como base para iniciar na docência; a relação entre a formação específica e pedagógica; os professores formadores; e a atividade de estágio na licenciatura. Na terceira categoria, apresentamos as discussões referentes à etapa de entrada na profissão dos professores participantes da pesquisa. Para tal, utilizamos como indicadores na análise o apoio recebido dos colegas; a busca individual pelo aprendizado; as inseguranças, preocupações ou dúvidas vivenciadas nesta etapa; e o aprendizado com a experiência na profissão. Como última categoria de nossa análise, apontamos como principais indicadores as fases do ciclo de vida dos professores participantes; a (des)valorização da carreira docente; e a falta de formação continuada na área de atuação. Em síntese, a partir da análise dos dados, foram considerados como resultados que a motivação, para alguns, foi desencadeada pela vontade de ser professor desde a infância, e para outros, pelo gosto e apreciação pela língua espanhola. Quanto à percepção da formação inicial, esse processo foi avaliado de forma positiva, assim como a maioria dos professores formadores, e visto como base, considerando, no entanto, lacunas existentes, como na atividade de estágio e no pouco tempo para a extensa quantidade de conteúdos das licenciaturas duplas. A inserção na carreira apareceu, para a maioria dos professores, como uma etapa lembrada pela insegurança e desafios, pelo preparo de aulas e estudos, mas também pelos aprendizados, colaboração e apoio dos colegas e da equipe gestora. Por fim, a formação continuada foi considerada pelos participantes como necessária e relevante ao desenvolvimento profissional docente, porém foi apontada como deficitária na Rede Estadual, especialmente nas áreas específicas, como a de Espanhol. A pouca valorização da carreira também foi mencionada como desmotivadora do processo formativo docente e prejudicial ao desenvolvimento profissional dos professores que, mesmo assim, empenham-se em oferecer um ensino de qualidade aos seus estudantes.

Conclusão

Ao retomarmos os caminhos trilhados na constituição desta pesquisa, consideramos que as trajetórias dos professores participantes podem representar características que compõem as etapas formativas de outros docentes, não sendo, no entanto, entendidas como modelos estáticos e finitos destas fases, visto que cada professor constrói seu processo de desenvolvimento profissional ao longo da carreira, entremeado por vivências e histórias singulares e únicas. Desse modo, entendemos que os resultados alcançados com nossa investigação podem apontar caminhos para novas pesquisas e para novos olhares voltados a tais etapas, à situação da língua espanhola e de seus profissionais, contemplando as características constituintes das trajetórias formativas, tão diversas, mas ao mesmo tempo tão próximas, permeadas por singularidades que encantam quem também percorre estes caminhos em seu desenvolvimento profissional.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2010. 281 p.

BRASIL, Ministério da Educação (2005). Lei Nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm >. Acesso em: 11 jun. 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de Professores. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coordenação). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 51-76.

_____. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Tradutora: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. 271 p.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação – ISSN 1646-4990 – N. 08, p. 7-22, Jan/Abr/2009.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: Formação de Professores: Tendências Atuais. REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996. 61-91 p.

_____. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete A. (org). Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 23-54.

NÓVOA, A. (org.). Vidas de Professores. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995a. 214 p.

_____. Profissão professor. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995b. 191p.

_____. (org.) Os professores e a sua formação. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 158p.

_____. O regresso dos professores. Pinhais: Editora Mello, 2011. 83p.

ROMANOWSKI, J. P. Formação e profissionalização docente. 4 ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2010. 214p.

528

Oral

Educação e formação de professores

528 - MÁSCARAS AFRICANAS: UMA HISTÓRIA ATEMPORAL

SILVA, L. A., MACIEL, M. G., MARCELINO, A. R.

luanfiel01@gmail.com, magdargm10@outlook.com, armarcelino@unesc.net

Palavras-chave: Máscara; Africano; Cultura; PIBID; Consciência Negra

Introdução

O presente trabalho é um relato de experiência realizada no Sub Projeto de Geografia, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Tudo começou quando a diretora desafiou a professora bolsista do programa em uma das escolas parceiras. Logo, essa trouxe a proposta para o grupo de estudos na instituição. A coordenadora do programa lançou o desafiou para o grupo na organização e realização de oficinas nas escolas.

Para a realização deste trabalho, se fez necessário discutir em grupos, pesquisar sobre o tema, planejar as ações, para posteriormente aplicar a oficina com os alunos nas duas escolas.

A atividade teve como objetivo, identificar e valorizar a cultura negra, desmistificando preconceitos ainda existentes na sociedade, utilizando-se de criatividade na confecção de máscaras.

Metodologia

Para a realização do presente trabalho foram realizadas pesquisas bibliográficas de diversos autores, além de conversas realizadas com os demais bolsistas e professores envolvidos no subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A fim de organizar uma manhã com atividades relacionadas à cultura africana nas escolas parceiras e que recebem os bolsistas do PIBID, pensou-se em realizar uma oficina para construir e customizar máscaras africanas.

Conhecer um pouco mais a cultura africana é poder compreender mais sobre o lugar, sobre como as pessoas são, o que pensam, como vivem, como se utilizam do espaço em que vivem. Assim sendo, planejamos e organizamos uma oficina de máscaras africanas para os alunos de duas escolas do município de Criciúma/SC..

Tendo em vista à interação entre os alunos e a história das máscaras, o seu papel e seu significado para o povo africano, resolveu-se que os próprios alunos construíssem suas máscaras. Foi criada mais de 180 máscaras (pré-prontas/base) para que os educandos criassem e customizassem as suas próprias máscaras.

Buscou-se disponibilizar aos alunos participantes da oficina, materiais comuns, como cola colorida, lápis de cor, tinta, canetas, lantejoulas, papéis coloridos picados, folhas de árvores, grama, gliter, entre outros objetos.

Ao final da oficina, a diretora da escola nos surpreendeu comunicando que as Máscaras criadas pelos alunos serviriam para decorar a escola no dia 20/11, dia nacional da Consciência Negra. Isso nos deixou emocionado e feliz por saber que contribuímos com a escola.

Resultados e Discussão

Um ambiente escolar adequado para acolher de forma digna os alunos, é sempre um primeiro passo para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita que o aluno sinta-se acolhido no espaço vivido por ele cotidianamente.

Para planejar a oficina de máscara africana, necessitou-se de pesquisas bibliográficas, a fim de entender que o uso de máscara é uma referência marcante para o povo africano.

Segundo o site MUNDO EDUCAÇÃO, Máscara tem origem no latim “mascus” ou masca = “fantasma”, “homem disfarçado”, ou seja, eles representavam sentimentos, identificação, esconder revelando, transfiguração, representação de espíritos da natureza, deuses, antepassados, seres sobrenaturais ou rosto de animais, participação em rituais e interação com dança ou movimento.

Conhecendo um pouco mais sobre a utilização das máscaras pelo povo africano, foi possível contextualizar com os grupos de alunos participantes da oficina de máscara antes de iniciar a atividade, essa reflexão garantindo assim um resultado significativo com a cultura do povo africano.

Na sequência, os participantes tiveram a oportunidade de criarem suas máscaras com sentimentos próprios, porém dentro do que foi trabalhado anteriormente.

Trabalhou-se em duas escolas com diferentes realidades, sendo que em uma escola atendeu-se alunos do ensino médio e outra com o ensino fundamental. Ambas tiveram resultados significativos e se envolvem muito, colocando os seus sentimentos nas máscaras. Utilizaram diferentes materiais o que possibilitou desenvolver a criatividade de cada participante.

Além de customizar as máscaras, resgatou-se a cultura africana a partir de histórias do que aconteceu com o povo e suas preciosas máscaras. Discutiu-se sobre a diversidade da cultura africana e a consciência negra, assunto que repercuti muito nos dias atuais. Esta foi uma iniciativa de conectar os alunos com um mundo que parece tão distante e que na verdade está muito próximo e nos deparamos em nossa vida cotidiana e não nos damos conta. Os alunos puderam ter o gosto de serem africanos por alguns minutos, viajando longe na história fascinante das máscaras.

Mostrou-se ainda de forma lúdica as incompreendidas ideias de homens que em nome de seu próprio ego, denegriram uma raça inteira e rotularam seres humanos, pregando a indiferença de uma maneira tão covarde. Infelizmente poucos na história da África adentraram em seu continente para somar, poucas foram às expedições de estudiosos e pesquisadores, na grande maioria o foco era sempre a exploração e a escravidão.

Proporcionou-se a oficina com construção de máscaras, tendo em vista o que elas simbolizam. A força da personalidade africana, usadas em detrimento dos rituais religiosos, em buscas constantes de contatos com seus ancestrais mortos, ou incorporação de entidades espirituais. Para os africanos as máscaras serviam como um canal, uma ponte com um mundo místico e cheios de significados.

Perdeu-se muito das origens das peças, sabem-se pouco de alguns artefatos existentes, principalmente as máscaras africanas, que trazem consigo registradas toda magia e sabedoria de uma África tão antiga quanto seus faraós e suas pirâmides.

Conclusão

Ficou evidenciado que com a riqueza de detalhes e o planejamento organizado, foi possível trabalhar com as duas escolas esse conteúdo tão rico que é a cultura do continente africano.

Através da oficina, pode-se perceber o quanto os alunos refletiram e questionaram sobre

o assunto em questão, enriquecendo o conhecimento dos alunos, valorizando e respeitando as diferentes culturas existentes na sociedade. Desta forma, o objetivo da atividade proposta foi cumprido, pois os alunos demonstraram capacidade de interpretarem símbolos, costumes, artes, crenças em suas produções, desmistificando os modelos de beleza estabelecidos pelos orientais. Além de proporcionar aos bolsistas uma nova experiência para num futuro tão breve estar exercitando a docência.

Referências Bibliográficas

CLARO, Regina. Olhar a África: fontes visuais para a sala de aula.1. ed. São Paulo: Hedra Educação, 2012. 192p.

DEL PRIORE, Mary, VENANCIO, Renato Pinto. Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 187p.

IBAZEBO, Isimeme. Explorando a África. São Paulo: Ática. 1997. 48p.

KI-ZERBO, Joseph. História da África negra. 3. ed. Portugal: Europa- América, 1999. V.I. 440p. V.II. 431p.

SILVA, Luan Alves. Dia da Consciência Negra - Atividade nas escolas - PIBID de Geografia UNESC (Vídeo). Por Geoamba – youtube.com/geoamba

545

Oral

Educação e formação de professores

545 - A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM OLHAR PARA A LEITURA

ROCHA, A. M. M., MATHEOS, G. C., SILVEIRA, D. A.

andresa02@hotmail.com, gladinamatheos@outlook.com, danielasilveira38@unesc.net

Palavras-chave: Leitura; Interdisciplinaridade; Prática Pedagógica; Formação Docente

Introdução

Neste artigo, mostraremos a relevância da leitura interdisciplinar em sala de aula, propondo reflexões acerca da leitura e da interdisciplinaridade em sala de aula, recurso este que é pouco desenvolvido nas escolas. O objetivo é trazer conhecimento sobre a relevância dessa prática à partir de um olhar dos bolsistas do subprojeto Interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, cujo propósito é fomentar estudos teórico-práticos, para que assim possamos refletir sobre práticas pedagógicas e agregar experiências para a formação docente. Abordaremos também a importância desta prática em todas as áreas do conhecimento, isto é, a leitura interdisciplinar não deve fazer parte apenas das aulas de língua portuguesa, mas sim em todas as disciplinas presentes no currículo escolar.

Metodologia

A presente pesquisa tem caráter bibliográfico, porém baseados nas experiência vivenciadas pelos bolsistas do subprojeto interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Primeiramente ao vivenciar os projetos “O Cortiço” com alunos do ensino médio na escola estadual Heriberto Hulse, no qual o objetivo foi, desenvolver o conhecimento de maneira interdisciplinar por meio da obra “O Cortiço” de Aluísio Azevedo. E o projeto “Navio Negreiro”, com alunos do ensino fundamental da escola municipal Pascoal Meller, no qual os bolsistas do PIBID trabalharam o poema “Navio Negreiro” de Castro Alves. Foi com base nessas experiências que surgiu a curiosidade de nos aprofundarmos um pouco mais sobre a prática da leitura interdisciplinar em sala de aula. Diante disso, buscamos por autores que estudam/pesquisam sobre leitura, interdisciplinaridade e a leitura interdisciplinar como prática pedagógica, bem como o que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre essa prática de ensino. Para tal embasamento, nos acompanham nessa pesquisa autores como: Fazenda (2008), Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), José do Carmo Ligeski, Sauthier (2003), Kleiman, (2007), Lajolo (2000). Desta forma, tentamos com esse trabalho apontar os pontos positivos dessa prática, tanto para os alunos, como para nós bolsistas em formação, como para aqueles que já são professores e já estão em sala de aula.

Resultados e Discussão

Com essa pesquisa, tratando-se da leitura nesta perspectiva, ou seja, interdisciplinar, é preciso pensar também em desafio, pois trabalhar com a interdisciplinaridade não é algo fácil, mas também não é impossível. Sendo assim, a linguagem por sua natureza polissêmica, nos permite compreender por meio do conhecimento vários outros pontos de vista até então desconhecidos. A leitura não pode ser vista como um objeto unidirecional, voltada apenas para um determinado contexto, mas sim como algo com várias vozes que

dialogam, argumentam, convencem e colocam o interlocutor numa relação constante de interação. Temas transversais como ética, pluralidade cultural, saúde, meio ambiente, consumo, trabalho, devem ser inseridos em todas as disciplinas, e não somente em uma disciplina específica, pois atravessam diferentes campos do conhecimento e são essenciais na formação do cidadão. Contudo, fazem parte também da leitura interdisciplinar, assim como os diferentes gêneros textuais, exemplos como receitas, letras de música, propaganda, notícias de jornal ou televisivas entre tantos outros gêneros que devem ser explorados pelos professores como ferramenta de ensino, promovendo diversos conhecimentos acerca de assuntos que ajudarão os alunos na sua vida fora do ambiente escolar, na sua vida em sociedade. Dentro de tudo que estudamos, e com base nas práticas realizadas no PIBID interdisciplinar que promoveram a leitura interdisciplinar, como no projeto “O Cortiço”, no qual foi realizada a leitura da obra e atividades nos quais os alunos juntamente com os bolsistas do PIBID discutiram sobre assuntos relacionados à vida nos cortiços da época, e nos tempos atuais, assim como discussões acerca de temas diversos relacionados ao livro, sempre fazendo uma relação entre o passado e o presente, proporcionando aos alunos conhecimentos diversos, trazendo para a escola o seus conhecimentos de vida, de mundo. Também citamos o projeto “Navio Negreiro”, que foi um estudo realizado juntamente com os alunos sobre questões históricas e sociais, sempre proporcionando à discussão e fazendo a relação entre os valores éticos e sociais do passado e do presente, por meio de atividades diferenciadas. Para finalizar o projeto, foi realizado um estudo acerca dos “Direitos Humanos Universais”, em que os alunos criaram seus próprios documentos dos “Direitos dos Alunos” baseando-se em tudo que foi estudado ao longo do projeto, principalmente nos direitos que os escravos não tinham quando aqui desembarcaram. Para que a leitura interdisciplinar aconteça é preciso empenho e vontade por parte do professor, além de o ritmo da aprendizagem ser mais lento, pois o objetivo aqui é a qualidade e não a quantidade de conteúdos estudados. O planejamento é parte importante dessa prática, pensando sempre nos objetivos a serem alcançados, assim viabilizando uma aprendizagem que articule o processo de formação política, social e cultural dos alunos, e não a um ensino específico, monolítico. É preciso promover a construção do saber em sua totalidade, ou seja, formar cidadãos conscientes da sua participação e atuação ativa na sua vida social.

Conclusão

A leitura interdisciplinar proporciona ao leitor um olhar diferenciado, pois explora a criticidade do aluno, o que é um dos maiores objetivos das escolas brasileiras nos dias atuais. Muitas são as pesquisas sobre educação e como melhorá-la. Então, unimos neste trabalho teoria e prática, para que possamos adquirir um conhecimento maioracerca da temática, além de esboçar nossas próprias experiências realizadas no subprojeto do PIBID Interdisciplinar. Não queremos encerrar por aqui as nossas pesquisas, pelo contrário, é por meio desse estudo que pretendemos continuar explorando o conceito, já que, trata-se de um campo vasto da educação, assim como uma importante ferramenta para que possamos melhorar a qualidade do ensino no nosso país.

Referências Bibliográficas

KLEIMAN, A.B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna, Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000, 112p

LIGESKI, José do Carmo. Leitura interdisciplinar: utopia ou uma possibilidade? Pesquisa desenvolvida pelo PDE, 2007, 23p. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/8-4 Acesso em 30-07-2015

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:língua portuguesa - Secretaria de educação fundamental. Brasília :Mec/sef, 1998. 106 p.

SAUTHIER, Ãngela Maria Lorenzoni. PROCHNOW, Ana Lúcia Cheloti.O ensino da leitura numa perspectiva interdisciplinar: uma proposta de aplicação. Revista Disciplinarumscientia. Série: artes, letras e comunicação, santa maria, v. 4, n. 1, p. 185-201, 2003.Disponível em: http://sites.unifra.br/Portals/36/ALC/2003/ensino_literatura.pdf Acesso em 30-07-2015

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade?In: FAZENDA, Ivani. (org) São Paulo: Cortez, 2008 p.161-168. Disponível em: https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9interdisciplinaridade.pdf Acesso em 27-07-2015

Fonte Financiadora

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

Subprojeto Interdisciplinar

546

Oral

Educação e formação de professores

546 - RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE ATIVIDADE REALIZADA PELO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCENCIA (PIBID) EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE CRICIÚMA

ROSSO, R. C., TREVISOL, G. M., GARCIA, B. C., GIASSI, M. G., MARTINS, R.

rafa_rosso@hotmail.com, gey_zinha_m@hotmail.com, brunocesar.gtb@gmail.com, mgi@unesc.net, rfm@unesc.net

Palavras-chave: PIBID; Ensino de Ciências; Relato de Experiências

Introdução

O Programa institucional de bolsas de iniciação a Docência – PIBID tem a finalidade, de estabelecer o elo de ligação entre o universo acadêmico e a realidade cotidiana escolar. Preparando o bolsista para a sua vida profissional. Nele são vivenciadas as práticas diárias relativas ao processo ensino aprendizagem, estruturando cada vez mais o futuro profissional do Licenciando.

Como o ensino nas escolas públicas carece de recursos para a realização de práticas relativas aos conteúdos, especialmente no ensino de ciências, tivemos a preocupação de elaborar atividades que motivassem e fossem desafiadoras aos estudantes da referida turma. Nesse sentido, esse relato tem o objetivo de compartilhar atividades realizadas no PIBID, em uma escola do município de Criciúma, trabalhando os conteúdos de física.

Metodologia

O projeto foi aplicado na EEB Governador Heriberto Hulse, localizada no bairro Próspera na cidade de Criciúma – SC. As ações do PIBID envolviam duas turmas, uma de nono ano e outra do sexto. A atividade aqui relatada envolveu uma turma do nono ano, trabalhando os conteúdos de aceleração e movimento retilíneo uniforme.

Para a atividade, utilizamos duas porcas de parafusos com tamanho superior a 1,5 cm de diâmetro, sacola plástica (utilizou-se embalagem de supermercado) e barbante. O objetivo da atividade consistia em tornar possível a visualização de fenômenos físicos e comprovar a teoria, calculando posteriormente os dados coletados durante o experimento.

Os alunos realizaram o experimento, em cima de um palco da escola, jogando as porcas a partir da altura de seus ombros. Essa altura foi medida e o tempo da queda foi cronometrado três vezes e depois novamente mais três vezes com a porca portando um paraquedas feito com sacola plástica amarrada com barbante, posteriormente o processo foi repetido, dessa vez de cima do telhado da escola, esse procedimento foi feito pelo bolsista para evitar acidentes com alunos.

Com os dados obtidos na coleta, os alunos foram para sala de aula e ainda em dupla, os alunos calcularam a velocidade média obtida em cada uma das situações.

Resultados e Discussão

Com a realização da atividade, os alunos puderam perceber que a porca caindo livremente atingiu maior velocidade média em uma altura mais elevada do que a porca presa a uma embalagem plástica, jogada de uma altura menor. Percebeu-se também que em ambas as alturas, a porca com a sacola plástica caiu na mesma velocidade.

Após a realização da atividade, notamos que os alunos assimilaram o conteúdo que foi abordado, pois puderam observar os fenômenos físicos envolvidos sendo utilizados em seu cotidiano. Corroborando com este pensamento, Moreira (2000 p.) afirma que, “Para o ensino de Ciências visando uma aprendizagem significativa, é necessário despertar no estudante o interesse para a compreensão do mundo em que vive, possibilitando o desenvolvimento do senso crítico e do espírito investigativo. ”

Os alunos, conseguiram efetuar os cálculos, aplicando as fórmulas que foram estudadas em sala de aula, dentro da dinâmica que foi proposta. Trabalharam em duplas, também na hora dos calculos para que ambos pudessem discutir sobre o porque há diferença entre as situações, visto que a distância é a mesma.

Outra dinâmica sobre o mesmo tema foi aplicada, onde propusemos para os alunos que corressem uma distância de 10m do próprio corredor da escola, onde em duplas, um corria e o outro cronometrava a distância.

Knechtel e Brancalhão (2009) afirmam que os jogos e dinâmicas auxiliam a instaurar um clima de entusiasmo sobre o conteúdo trabalhado trabalhado, de forma a motivar e a unificar o ensino.

Knechtel e Brancalhão (2009) asseguram ainda que: As atividades lúdicas propostas são ferramentas metodológicas importantes na aquisição dos conhecimentos científicos, soma-se as atitudes sociais de respeito ao colega, das regras do jogo, de cooperação, e iniciativa pessoal.

Além do conhecimento que é construído junto com o aluno, o mesmo poderá ainda participar da construção do conhecimento do colega, visto que trabalharam em conjunto na busca de soluções para o tema proposto.

Seguindo o mesmo pensamento, Zamunaro (2006) afirma que:

“É papel do professor fazer a transposição didática para que o aluno consiga entender, abstrair, refletir sobre os fenômenos que estão ao seu redor. Além do mais, é objetivo fundamental fazer com que o aluno saia do Ensino Fundamental e Médio com uma cultura científica que lhe permita discernir o que é ciência, sua importância para a vida das pessoas, além de diagnosticar e propor soluções para seus problemas, utilizando-se da teoria aprendida na escola.”

Ou seja, cabe ao professor, mediar essa reflexão e proporcionar o entendimento dos conteúdos, mesmo sendo eles, abstratos.

Conclusão

Durante todo o período em que o projeto foi desenvolvido na escola, contamos com a participação e o apoio da direção da escola, nos ajudando e abrindo as portas da escola para os acadêmicos.

As atividades e práticas que remetem o aluno a pensar criticamente e desenvolver o seu conhecimento cientifico por meio do testar, são de grande importância para o real aprendizado.

O PIBID oferece essas e outras oportunidades, não só para os alunos da escola, mas também aos acadêmicos e docentes envolvidos no processo de aplicação do mesmo. Diversas ações são desenvolvidas visando o aprimoramento da docência nas escolas, e consequentemente nota-se, por várias vezes, um melhor desempenho no rendimento escolar dos alunos que são envolvidospelo PIBID.

Referências Bibliográficas

KNECHTEL, Carla Milene; BRANCALHÃO, Rose Meire Costa. Estratégias lúdicas no ensino de ciências. Cascavel, 2009.

MOREIRA, Marco Antônio. Ensino de física no Brasil: Retrospectivas e perspectivas. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

ZAMUNARO, A. N. B. R. A prática de ensino de ciências e biologia e seu papel na formação de professores. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência, Área de Concentração: Ensino de Ciências) – Curso de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2006. 309p.

Fonte Financiadora

Agradecemos em primeiro lugar a CAPES, pelo incentivo e a bolsa concedida e também a coordenação do PIBID da UNESC pela confiança em nosso trabalho.

562

Oral

Educação e formação de professores

562 - UM OLHAR REFLEXIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PIBID

MILIOLI, B. B., MATOS, A. R., MOTTA, M. J., BORDA, R. P., SILVA, M. I., COLONETTI, A. L. B. M.

bruno.milioli@gmail.com, arthur.bn@hotmail.com, mainara.motta@outlook.com, renato.2014pb@hotmail.com, maellenilibio@hotmail.com, analucia-menezes66@hotmail.com

Palavras-chave: Formação Docente; Crítico-Superadora; PIBID

Introdução

O PIBID é um programa que tem como objetivo promover um ambiente de formação inicial e continuada, para elevar a formação docente. Promovendo assim a melhoria da educação básica. O subprojeto PIBID da Educação Física promove a inserção de estudantes no contexto escolar, através de estudos teóricos e práticos. As atividades do PIBID da Educação Física iniciaram no ano de 2014, e o nosso grupo visitava duas escola da Rede Municipal de Criciúma, no primeiro momento nos encontros aos sábados estudamos as Propostas Curriculares do Estado de SC e do Município de Criciúma junto com o PPP das escolas envolvidas, com isso fomos observar a conjuntura e os dados da realidade encontrada nas escolas, para então elaborarmos o plano de aula.

Metodologia

Após os estudos sobre as propostas do Estado de Santa Catarina e do Município de Criciúma sugere que os estudos da Educação Física devem ser com base na perspectiva Histórico-Cultural. Sendo assim, a pedagogia basilar de nossa práxis é a Crítico-Superadora pois compartilha da mesma corrente filosófica dos documentos que embasam a prática cotidiana, o materialismo histórico dialético. Nossa atuação acontece nas escolas E.M.E.F Érico Nonnenmacher e E.M.E.I.E.F Eliza Sampaio Rovaris se dá em dois dias da semana. Com horizonte de construir um ser humano em múltiplas determinações. Em nossas aulas sustentamos a possibilidade de mudar as regras, produzir novos jogos e atividades favorecendo a construção coletiva, a convivência entre as diferenças e os interesses dos participantes. O desenvolvimento como ser social é compreendida que todos são capazes de aprender, independente de seus limites. A proposta do município de Criciúma, se baseia na concepção Histórico- Cultural, onde todas as nossas relações como sujeitos da história favorecem para nosso aprendizado (leituras, relações com o meio e com o outro). Cultura é tudo aquilo que é modificado pelo homem, sendo que estas transformações ocorrem em diferentes tempos históricos, estes devem ser compreendidos, pois assim podemos entender com maior clareza as transformações sociais, os acontecimentos passados e presentes. As obras que fundamentam nosso trabalho são: “Metodologia de Ensino da Educação Física” (COLETIVO DE AUTORES, 1992); “Objeto de Estudo da Educação Física” de Frizzo (2013) e “O que é Atividade de Estudo” (DAVÍDOV, 1999).

Resultados e Discussão

Inicialmente explicitaremos a concepção didática pedagógica escolhida para o desenvolvimento das atividades. A intenção da proposta Crítico Superadora − apresentada pelo coletivo de autores − oferece subsídios aos professores para a construção de seu fazer pedagógico, orientados por uma prática consciente e intencional. O posicionamento desta pedagogia é em favor da classe trabalhadora e da luta pela

transformação da sociedade por meio do conhecimento científico, deixando claro o posicionamento assumido pelos autores que "trata de uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe, denominada aqui de crítico-superadora". (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 25). Deste modo tal pedagogia indica [...] um processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade. Por isso, entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62-63). Visto que a mesma tem em sua centralidade o conhecimento teórico, prático e científico. Portanto em discussão com a professora supervisora das escolas que observamos, optamos em seguir seu planejamento tratando pedagogicamente o conteúdo do objeto de estudo da Educação Física, sendo este a cultura corporal. Contudo explicitamos o conteúdo de esporte na modalidade de basquetebol e futsal para o quarto e quinto ano. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 23), esta seriação está no segundo ciclo de escolarização que vai da 4ª à 6ª séries. É o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento. Nele o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Já escola de educação infantil a atuação aconteceu na turma do jardim II e segundo ano com princípio curricular a ser trabalhado 'o corpo humano' e jogos e brincadeiras. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 23) essa seriação se encontra no primeiro ciclo que vai da pré-escola até a 3ª série. É o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade. Nele o aluno encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Tínhamos como objetivo nas aulas do quarto e quinto ano vivenciar o Basquetebol e futsal por meio do histórico, interagindo e dialogando com os colegas. Desenvolver os fundamentos possibilitando entender qual a sua importância dentro do basquetebol e futsal, assim como aprender as regras básicas do mesmo. E o objetivo do jardim II e segundo ano vivenciar um circuito que possibilite o desenvolvimento das habilidades e capacidades motoras do aluno, interagindo e dialogando com os colegas. Assim como reconhecer o corpo humano e suas funções.

Conclusão

O PIBID proporciona a qualificação profissional dos bolsistas, através das orientações e supervisões da professora supervisora com suas experiências nos faz compreender a realidade das escolas e nos reconhecer como futuros professores mediadores do conhecimento do objeto de estudo da Educação Física, sendo este a cultura corporal. Os encontros de sábados com os demais participantes do subprojeto nos traz um conhecimento maior, pois estudamos artigos, textos para nos aprofundar os conteúdos da Educação Física. Desta forma, explicitou aos bolsistas o objeto de estudo da Educação Física, fundamentado por Frizzo (2013). Proporcionou conhecimentos de como colocar os alunos em atividade de estudo que é embasado em Davidov (1999), que nos traz a necessidade, objetivo, motivo para elevar as funções psicológicas superiores, fazendo o aluno pensar teoricamente.

Referências Bibliográficas

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo, Cortez, 1992.

DAVIDOV. V.V. O que é a atividade de estudo. Revista Escola inicial, n° 7, 1999.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Objeto de Estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. Motrivivência, Ano XXV, n° 40, p. 192-206, jun. 2013.

Fonte Financiadora

Capes/ Pibid

578

Oral

Educação e formação de professores

578 - REFLEXÕES SOBRE AS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DA UFPEL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A APROXIMAÇÃO DESSES CURSOS

SILVEIRA, D. N., ALVES, R. S.

silveiradenise13@gmail.com, rsalvex@gmail.com

Palavras-chave: Licenciaturas em Matemática; Formação Inicial

Introdução

Esse trabalho se insere nas pesquisas do grupo da UFPEL e no grupo da PUCRS, que a partir das Resoluções de 2002, tratam da reestruturação das Licenciaturas e, nesse recorte tratamos da Licenciatura em Matemática. Tivemos manutenção e avanços nessa organização curricular que ainda estão sendo absorvidos pela comunidade. Acreditamos que nossa caminhada esta indo bem, pois os cursos reformulados começaram a ter a vigência dessa nova estrutura em 2005. E, essa estrutura levou a contratação, desde de 2008, de professores de matemática com titulação de mestrado e doutorado em educação. Consideramos um avanço, pois essa condição nos conduziu recentemente a criação do Departamento de Educação Matemática, no IFM - Instituto de Física e Matemática.

Metodologia

A metodologia que adotamos em nossas pesquisas tem abordagem qualitativa e, no presente recorte tratamos de um estudo de caso com princípios etnográficos e análise documental. As entrevistas que realizamos são semi estruturadas E, para a analise dos dados coletados nos apoiamos na ATD - Análise Textual Discursiva como forma de encontrarmos as categorias que emergem desse estudo. E, iniciamos a pesquisa com o estudo das Resoluções do CNE/CP e posterior análise desses documentos. Concluída essa etapa passamos a conversar, através das entrevistas semi estruturas, com o diretor do IFM,, após os chefes de departamentos e, na sequência com os coordenadores de cursos. Em um segundo momento da pesquisa passamos a conversar com os professores responsáveis pelas disciplinas de formação pedagógica e, para completar essa etapa conversamos com os acadêmicos que vivenciaram a transição da licenciatura, em sua formação. No processo de caminhada, no ano de 2014 houve a migração do CLMD - Curso de Licenciatura de Matemática a Distancia, para o IFM. Essa migração gerou a aproximação das três licenciaturas. No período de aproximação dos cursos, recebemos a Resolução nº2, de julho de 2015 e, então passamos a incorporar em nossos estudos essas “novas” diretrizes curriculares nacionais para a formação formação inicial em nível superior. O estudo e análise desse documento, associado aos estudos anteriores nos permitiram uma apresentação junto ao NDE - Núcleo Docente Estruturante, de disciplinas que atendam as nossas licenciaturas. Nesse momento da pesquisa estamos trabalhando na distribuição das cargas horárias.

Resultados e Discussão

A partir da migração do grupo da EAD e a busca de aproximações entre os cursos, partimos para a reorganização dos três cursos investigados: Licenciatura em Matemática Diurno, Licenciatura em Matemática Noturno e Licenciatura em Matemática a Distância. Até então, estes cursos haviam sido criados e mantidos com estruturas que se mostravam

independentes entre si. Esse distanciamento entre as graduações, levou a uma diferenciação entre cargas horárias, conteúdos das disciplinas e até mesmo do elenco de disciplinas optativas oferecidas, além de não permitir uma racionalização dos recursos utilizados. Também, havia muita dificuldade na migração de alunos entre os cursos e, às vezes essas características diferenciadas, provocavam até o abandono de curso. A Resolução nº2/2015, acelerou nossos estudos e assim as propostas de matriz curricular que estamos organizando com o grupo de docentes do DEMAT, permite que aos acadêmicos tenham mais flexibilidades na seleção de seus horários e, aos professores uma otimização na organização das disciplinas de formação pedagógica, além de atender plenamente as exigências normativas. Reforçamos nosso cuidado com a formação inicial.

Um dos resultados alcançados e que consideramos bastante positivo foi a transferência da responsabilidade, dlas disciplinas de estágio da Faculdade de Educação para o Departamento de Educação Matemática, que esta permitindo o acompanhamento dos estudantes por professores da área de ensino da Matemática. Esta transferência de responsabilidade propiciou a contratação de professores com titulação de Mestrado e Doutorado na área de Educação e Educação Matemática. Aos poucos a área de ensino esta sendo fortalecida pela colaboração e elaboração em projetos de ensino, pesquisa e extensão e, também pela colaboração dos professores na supervisão de estágio. O fortalecimento do grupo permitiu que em 2015 tivéssemos a aprovação junto a CAPES do Mestrado Acadêmico em Educação Matemática, cuja primeira turma inicia em agosto de 2016. Este Mestrado Acadêmico em Educação Matemática é o primeiro em nossa região.

Outro aspecto relevante que se evidenciou com a pesquisa é o fortalecimento de disciplinas do curso que utilizam tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino, o que propicia a familiarização dos acadêmicos com tecnologias utilizadas no ensino de Matemática. Observamos que os estudantes passaram a utilizar tais tecnologias nas demais disciplinas do curso e buscam de forma independente, principalmente, o uso dos dispositivos móveis no ensino da Matemática. Com a orientação de alguns professores do DEMAT, alguns acadêmicos já desenvolveram atividades durante os seus estágio curriculares supervisionados em escolas de educação básica.

O referencial teórico que adotamos permite que se percebam evidências nas características de nossos acadêmicos, pois muitos se agregam espontaneamente como colaboradores em projetos de ensino, pesquisa e extensão, participam de eventos da área o que ocasiona um acréscimo na produção acadêmica destes estudantes.

Conclusão

As reformulações que estão se efetivando nos currículos das três licenciaturas em Matemática e o trabalho colaborativo que vem sendo realizado pelos seus coordenadores e professores, tem se refletido em resultados promissores. Uma evidencia e a aproximação com alguns professores das área de matemática pura e da aplicada, com a área do ensino. Outra evidencia que encontramos é a procura pelos acadêmicos formandos, por cursos de mestrado e, desses metade deles na área da Educação e Educação Matemática. Nossa crença é de que essa formação poderá levar futuramente a uma melhoria nos processo de ensino e de aprendizagem matemática nas escolas de educação básica.

585

Oral

Educação e formação de professores

585 - A ESCOLA SEBASTIÃO TOLEDO SANTOS E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

MARGOTTI, R., FRANCISCO, J. S. P., VIEIRA, C. E., MELO, L. J.

rodrigo.margotti@ig.com.br, juciplacido@unec.net, clara_ev@yahoo.com.br, luanajdemelo@gmail.com

Palavras-chave: Movimentos Sociais; Documentos; Audiovisual

Introdução

Esse projeto vai discutir as experiências com a docência, de acadêmicxs do curso História da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com a turma do Magistério VI da Escola Sebastião Toledo dos Santos. O objetivo principal é compartilhar as experiências obtidas em sala de aula com o projeto “Cinema na Escola”, que se utilizou o audiovisual como recurso didático e realizou uma oficina de documentação para suporte da construção do documentário, para enfim iniciar a escrita do roteiro, edição e finalização do filme contando a participação do Colegião no movimento estudantil e dos professores da década de 70 até os dias de hoje.

Metodologia

Nossa perspectiva acerca do documento se ancora na discussão do historiador Jacques Le Goff (1992), no qual o documento não possui importância isoladamente, mas sua acuidade está na relação que o mesmo estabelece com outras fontes transformando a pesquisa histórica num elemento interdisciplinar que só pode ser construída a partir das múltiplas vozes do passado. Na construção do documentário sobre os movimentos sociais partimos da reflexão da professora Maria da Glória Gohn (2013), os movimentos sociais [...] politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. Ademais, os métodos utilizados para o desenvolvimento do projeto “Cinema na Escola”, desenvolvido pelo Subprojeto Pibid de História, utilizou-se de embasamentos teóricos a fim de possibilitar uma compreensão pertinente a temática. Além disso, a instrumentalização de oficinas no Centro de Documentação e Memória da Universidade com o objetivo de obter os cuidados com o documento. Nas oficinas propiciadas aos bolsitas pibidianos, foi confeccionado uma caderneta com dicas e cuidados com o documento que posteriormente foi elaborado pelo alunos da escola participante do Subprojeto do Pibid de História com o propósito de instigar a necessidade de preservação documental.

Resultados e Discussão

O desenvolvimento do projeto foi realizado em 3 etapas: primeiro uma revisão bibliográfica para a compreensão da temática audiovisual, depois uma oficina de documentação em sala de aula para aprofundamento das questões ligadas a metodologia de pesquisa e elaboração do roteiro do documentário. Em seguida aplicação na escola dessa oficina de documentação, desenvolvida pelos acadêmicxs com objetivo de instrumentalizar os alunos sobre noções básicas de limpeza e conservação de documentos, bem como a acuidade do documento na pesquisa historica, com o objetivo de se fazer compreender o processo de construção de um suporte documental para a preservação da memória problematizando as questões audiovisuais Para que,

respaldados sobre as noções de audiovisual e documentação, começar a pesquisa para elaboração do roteiro e montagem do audiovisual. A turma do magistério foi orientada a iniciar a pesquisa no arquivo da Escola, Arquivo municipal e arquivos particulares para a construção do suporte documental do filme. Depois foram recolhidos depoimentos de ex-alunos e profissionais que se relacionaram com o movimento estudantil e movimento dos professores em diversas épocas, para enfim uma roda de debate dentro de sala, mediada pelos próprios alunos sobre o movimento estudantil dentro da Escola de Educação Básica Sebastião Toledo Santos hoje. É pertinente destacar os momentos de socialização durante todo o processo e desdobramentos do projeto na construção do audiovisual tanto na universidade quanto na escola participante do projeto. Junta-se a isso, as orientações advindas dos professores da instituição da Unesc e a constante orientação da professora Marly Salvan da escola Sebastião Toledo Santos. Mencionado esse aspecto, no qual foi fundamental para as demandas do subprojeto, é necessário destacar o apoio do Centro de Documentação e Memória da universidade (CEDOC). Apoio este, concedido tanto por meio de espaço físico/estrutural do CEDOC na confecção das cadernetas quanto na entrega de matérias para a realização da mesma. Relevante à discussão do projeto "Cinema na Escola" do Subprojeto Pibid de História da Unesc, os conhecimentos e socializações que possibilitaram um intrínseco saber acerca do suporte documental nos constructos históricos e na construção e elaboração do audiovisual sobre a temática dos movimentos sociais a fim de o saber histórico e o saber docente possibilite de fato, um conhecimento multifacetado e intertextualizado com as histórias locais e regionais acerca dos movimentos sociais, especificadamente as reivindicações por parte de professores, alunos e demais sujeitos da história por melhores condições na área educacional, os quais os mesmos se tornam sujeitos ativos na sociedade em que vivem.

Conclusão

Durante a realização do projeto, o eixo central da proposta girou em torno da instrumentalização dos alunos acerca da importância da conservação e preservação de documentos, como forma de suporte de informação na construção da história e base fundamental para a realização do audiovisual. A escrita do roteiro e construção do documentário dependeu da participação e percepção dos alunos acerca do protagonismo dentro das ações coletivas na escola, nos anos 80, 90 e 2000. A elaboração do filme que contasse a história desses alunos, e reforçou a ideia de protagonismo dos alunos que tem poder de transformação efetiva da realidade.

Referências Bibliográficas

GOHN, Maria da Gloria. Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2013.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. A história nos meios audiovisuais: entre a veracidade do registro e o poder evocativo das simulações. In: História & Audiovisual. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Unicamp, 1992.

Fonte Financiadora

CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

586

Oral

Educação e formação de professores

586 - UM ESTUDO SOBRE FIGURAS PLANAS E POLIEDROS COM O USO DO SOFTWARE GEOGEBRA: VIVÊNCIAS ACADÊMICAS NO PROJETO PIBID

ROMEU, A. O., ZANETTE, E. N.

anderson_pop_star@yahoo.com.br, enz@unesc.net

Palavras-chave: Educação Matemática; Software GeoGebra; Geometria

Introdução

A utilização das tecnologias digitais na Educação Matemática integra uma das linhas de estudo dos acadêmicos integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) - Subprojeto Matemática. Relata-se no presente trabalho o resultado preliminar da investigação teórica relacionada às possibilidades de uso e contribuição do software GeoGebra no ensino e aprendizagem em Matemática na Educação Básica. O estudo focou a análise das figuras planas e os poliedros que integram o campo da geometria plana e espacial. Como resultado da pesquisa bibliográfica verificou-se que o uso do GeoGebra pode contribuir na elaboração de diversos conceitos geométricos.

Metodologia

A pesquisa em desenvolvimento iniciou em 2015. É bibliográfica e contempla as abordagens qualitativas e quantitativas de coleta e análise de dados. A pesquisa qualitativa possibilita a compreensão com maior profundidade dos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas, como citam Sampieri, Collado e Lucio (2006). A fundamentação teórica baseou-se em livros, artigos, portais educacionais e outros referenciais que contemplam os temas de estudo. O diário de bordo foi o principal instrumento de coleta de dados. Utilizou-se o software GeoGebra em atividades matemáticas experimentais, no Laboratório de Informática da UNESC. A escolha pelo software GeoGebra na presente pesquisa foi motivado por este se alinhar com os objetivos do estudo, ser multiplataforma e gratuito, possibilitando a instalação e uso do mesmo pelos alunos e professores. O processo de exploração do software e de materiais didáticos relacionados ao conceito de geometria plana e espacial foi ampliado durante a pesquisa para uma atividade de oficina com os acadêmicos do sub-projeto PIBID-Matemática. As ações contaram com a colaboração e acompanhamento do professor supervisor do projeto. As atividades basearam-se na definição e construção de polígonos e poliedros no software, enfatizando as relações entre seus elementos a partir da agilidade e capacidade de visualização. Os dados coletados, tabulados e analisados deverão ser socializados em publicações.

Resultados e Discussão

As transformações econômicas, políticas e sociais promovidas pelo desenvolvimento e uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na sociedade contemporânea, refletem diretamente no campo da educação. Nos espaços escolares, encontram-se as chamadas gerações Y e Z ou “nativos digitais”, conhecidas como geração da Internet. Apresentam habilidades e necessidades diferentes daquelas previstas pelo sistema de ensino tradicional. Para Novoa (2009) os desafios colocados pelas novas tecnologias revolucionaram o dia-a-dia das sociedades e das escolas e interferem diretamente nas

ações didático-pedagógicas. Evidenciam-se as mídias informáticas como recursos e linguagens das atuais gerações. Podem contribuir nos processos pedagógicos em Matemática, na superação das dificuldades associadas à complexidade matemática, de compreensão das suas representações (WEISS; CRUZ, 2001). Sobre isso, Castells (2001) afirma que, faz-se necessário a aquisição de uma capacidade intelectual de aprendizagem e de desenvolvimento. O software GeoGebra, em estudo, é um aplicativo gratuito, de matemática dinâmica, multiplataforma, disponível na rede Internet e pode ser utilizado online (UFF, 2014). Com duas perspectivas de interface, algébrica e geométrica, permite o desenvolvimento de atividades com a utilização de várias representações de um mesmo objeto matemático, potencializando o ensino e a aprendizagem de conteúdos em Geometria (MORAIS, 2012). Atividades mediadas por softwares geométricos são relevantes para a consolidação de alguns conceitos, segundo Pereira (2012) por oportunizar ao aluno a validação de suas hipóteses e conjecturar sobre possíveis soluções. O estudo dos poliedros e sua relação com as figuras planas, como cita Campos (2001) possibilita a compreensão tridimensional com o bidimensional, permitindo a comparação e a reflexão sobre suas formas, composição e decomposição. A interação entre os objetos geométricos de forma dinâmica mediada pelos softwares contribui com o processo de ensino e aprendizagem dos principais conceitos. Como área de conhecimento matemático, a geometria tem uma função essencial na formação dos indivíduos ao possibilitar uma interpretação mais completa do mundo, uma comunicação mais abrangente das ideias e uma visão mais equilibrada da Matemática, segundo Lorenzato (1995). Como resultado da pesquisa bibliográfica verificou-se que o uso do GeoGebra pode contribuir na elaboração de diversos conceitos geométricos e algébricos. Isso ocorre quando os estudantes tem a oportunidade de testar propriedades e teoremas, validar suas hipóteses. O recurso de movimento de figuras em todas as direções avançando e retrocedendo, permite a análise e comparação nos processos de construção dos objetos em estudo. Nascimento (2012) afirma que, o uso de softwares educacionais como o GeoGebra tem se tornado uma realidade nos últimos anos e se titulando como uma real importância para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Na experimentação com alunos observou que a utilização do software foi considerada como sendo de fácil compreensão e assimilação. De forma similar, a experimentação do software e de materiais didáticos relacionados ao conceito de geometria plana e espacial, em atividade de oficina com os acadêmicos do sub-projeto PIBID-Matemática, mostrou-se como uma possibilidade pedagógica de uso com os alunos nas escolas.

Conclusão

Verificou-se na pesquisa que há muitas produções científicas relacionadas a área de estudos. Na experimentação dos recursos do GeoGebra foram desenvolvidas atividades aplicáveis na Educação Básica relacionadas a figuras planas e sólidos geométricos. Na experimentação dos principais recursos do GeoGebra, comprovou-se que é possível desenvolver diversas atividades geométricas de forma dinâmica, propiciando investigar alternativas na resolução de problemas e verificar se o resultado obtido está correto, com agilidade e rapidez. Conclui-se que o uso do GeoGebra possibilita desenvolver conceitos com ênfase na análise do processo de construção dos elementos em estudo o que pode contribuir significativamente para a melhoria do ensino e aprendizagem em Matemática.

Referências Bibliográficas

CAMPOS, T. M. M. Transformando a prática das aulas de matemática. São Paulo: PROEM, 2001.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. v.1. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. in A era da informação: Economia, sociedade e cultura.

GEOGEBRA. Site do GeoGebra. Disponível em http://www.geogebra.org/cms/pt_BR/.

Acesso: Mai.2015

LORENZATO, S. Por que não ensinar Geometria? Educação Matemática em Revista.São Paulo/SP, v. 4, p. 3-13, 1995.

MORAIS, R. G. Geometria Dinâmica como alternativa metodológica para o ensino de geometria: experiência em um curso de Licenciatura em Matemática. 2012, 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Severino Sombra, Vassouras/R.J., 2012.

NASCIMENTO, Eimard Gomes Antunes. Avaliação do uso do software geogebra no ensino de geometria: reflexão da prática na escola. Conferência Latinoamericana de GeoGebra. Uruguai. 2013. Disponível em: http://www.geogebra.org.uy/2012/actas/procesadas1370724062/67.pdf Acesso: Dez.2015.

NOVOA, Antonio. Professores: Imagens do futuro presente. EDUCA: Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Portugal, 2009.

PEREIRA, T.L.M. O uso do Software GeoGebra em uma Escola Pública: interações entre alunos e professor em atividades e tarefas de geometria para o ensino fundamental e médio 2012. (Dissertação de Mestrado). UFJF. Juiz de Fora-MG. 2012.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B.. Metodologia de Pesquisa. 3. ed. São Paulo: Macgraw-hill, 2006.

UFF: Universidade Federal Fluminense. Conteúdos Digitais do Instituto GeoGebra do Rio de Janeiro. Disponível em http://www.uff.br/cdme/ . Acesso: Mai.2015

WEISS, Alba Maria Leme; CRUZ, Mara Lúcia R. M. da. A Informática e os Problemas Escolares de Aprendizagem. 3.ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

Fonte Financiadora

Programa Grupos de Pesquisa UNESC.

Projeto PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência/CAPES (2013-2017), UNESC – Subprojeto Matemática.

587

Oral

Educação e formação de professores

587 - A MODELAGEM MATEMÁTICA PARA O ENSINO DA GEOMETRIA - RELAÇÃO DE EULER

PEREIRA, L. L.

llp@unesc.net

Palavras-chave: Modelagem Matemática; Geometria; Alunos

Introdução

O interesse pela atividade de ensino fundamentada na Modelagem Matemática-MM como estratégia de ensino nas aulas de Matemática, trabalhando conceitos da geometria plana/espacial, para estudantes da Educação Básica, fundamenta-se na busca de alternativas que promovam a melhoria da qualidade de ensino/aprendizagem destes temas. Considera-se que a geometria possibilita desenvolver o pensamento crítico dos alunos, podendo representar de forma organizada o mundo em que vivem. Então, como "a MM, tem por objetivo, expressar situações-problema de nosso meio, se abordada de forma criativa e eficaz, pode trazer benefícios no processo de aprendizagem como a motivação, a facilidade na aprendizagem, o desenvolvimento do raciocínio e no desenvolvimento do aluno como cidadão crítico" (MACEDO, 2013), neste trabalho o objetivo foi aplicar MM (ALMEIDA, et al. 2012) na construção da Relação/Euler-POICARÉ/Geometria.

Metodologia

Nas experiências relatadas na literatura é possível observar que a MM pode ser uma das estratégias de ensino que motiva o aluno a se interessar pelo estudo da Matemática, uma vez que nela o mesmo é desafiado a resolver problemas do dia a dia. Isto é, o aluno é estimulado a participar, sendo corresponsável pela construção do seu conhecimento. Também é uma atividade que possibilita a interação social para os que dela participam, promovendo a internalização de instrumentos e signos, a ressignificação e aprendizagem de estratégias e conceitos científicos. Além disso, este trabalho é uma contribuição para formação docente dos acadêmicos/bibidianos, pois além de desenvolver conceitos da geometria previstos nos documentos oficiais que norteiam o currículo das escolas e que nem sempre são entendidas, aprendem uma das tendências em Educação Matemática, que é a Modelagem Matemática. Para isto, foram desenvolvidas atividades de MM para o ensino e aprendizagem da geometria plana e espacial para estudantes do 8º ano de uma escola no município de Criciúma/SC, em outubro/2015. No início da oficina apresentou-se o projeto e a definição da MM com enfoque na bibliografia estudada, os estudantes em grupo construíram os sólidos e terminaram as atividades com validação do modelo matemático da Relação de Euler- Poicaré-REP.

Resultados e Discussão

Neste trabalho utilizamos a MM com o objetivo de deduzir/validar o modelo matemático da REP. No início da atividade apresentou-se o PIBID e a definição da MM com enfoque na bibliografia estudada. Após, foi desenvolvida a sequência didática - SD sugerida por Almeida, et al.(2012), com bom desempenho dos AA e a participação efetiva da maioria dos alunos do 8º ano nas atividades propostas. Os alunos em grupo construíram os sólidos espaciais e terminaram as atividades com validação do modelo matemático da

REP. Para isto, promoveu-se a interação dos conceitos referentes à geometria espacial com questionamentos. Após, seguindo a SD de MM, propôs-se a construção dos cinco sólidos de Platão a partir de suas planificações. Os alunos auxiliados pelos AP realizaram esta tarefa com êxito. Na etapa seguinte, construíram os sólidos com a técnica das jujubas (ANDRADE, 2014). Com os sólidos construídos, o objetivo era que eles visualizassem o que de comum existia em cada sólido, assim concluíram que todos os sólidos de Platão possuem o número de arestas maior que o de vértices e faces. Depois, pediu-se que descobrissem uma relação que fosse comum aos sólidos de Platão, com a possibilidade de adicionar ou subtrair números nesta mesma relação. Alguns alunos conseguiram estabelecer a relação entre a quantidade de vértices, arestas e faces dos poliedros de Platão, como pro exemplo no Tetraedro T tem-se

$$X(T) = V- A + F = 2,$$

com T homeomorfo a esfera. Para validação do modelo construído, apresentou-se sólidos que não eram de Platão, mas que a relação era também verdadeira. Nesta validação apresentou-se a REP, referente à característica homeomorfa dos sólidos à esfera, fazendo uma explanação sobre topologia e possibilitando a validação do modelo. A atividade se desenvolveu onde cada aluno realizou as atividades nos diferentes momentos da SD, ficando evidente a compreensão deles na resolução dos problemas propostos e, com a reflexão sobre as soluções encontradas, foram se apropriando dos conceitos. A participação dos alunos nas atividades surpreendeu os AP, como demonstrado no depoimento de um deles no relatório apresentado às coordenadoras do projeto/PIBID/Matemática/UNESC, “a oficina foi a meu ver produtiva, atingimos nosso objetivo e fomos surpreendidos pelo interesse e desenvoltura dos alunos.” Em todo o desenvolvimento das atividades foi possível perceber a adequação da SD para prática de sala de aula, pois à medida que cada aluno fazia as atividades ficou evidente a sua compreensão acerca da resolução dos problemas em estudo. E, com a reflexão sobre as soluções encontradas, os conceitos se consolidavam.

Conclusão

Neste trabalho, considera-se que o objetivo foi alcançado e as expectativas superadas, pois os alunos se mostraram participativos, interessados e conseguiram construir o modelo da relação de Euler, se apropriando dos conceitos referentes à geometria espacial, por meio da MM. Por outro lado, a inserção dos acadêmicos bolsistas na escola pública é um dos objetivos originais do PIBID e visa promover uma maior integração da universidade com ensino básico, como também oportunizar a eles situações de aprendizagem e experiências relativas ao processo de qualificação da sua formação para vivencia docente em sala de aula. Para Tardif (2011), os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização de saberes.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, L. M. W.; BRITO, D. S. (2005). Atividades de modelagem matemática: que sentido os alunos podem lhe atribuir? Ciência & Educação, 11 (3), 483-498. ANDRADE, F. C. Uma Proposta Lúdica ao Ensino de Geometria Espacial no Ensino Médio. Dissertação de mestrado. UFRJ – Rio de Janeiro.RJ. 2014. 62p

MIALICH, F. R. Poliedros e Teorema de Euler. Dissertação de mestrado. UNESP–São José do Rio Preto. SP. 2013. 80p.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria

dadocência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro.Vozes, 2011.

Fonte Financiadora

PIBID/CAPES e GPEMAHC/UNESC

589

Oral

Educação e formação de professores

589 - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DAS LDBN´S AO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

LIMA, N. S.

natespecial@bol.com.br

Palavras-chave: Educação Especial; Formação de Professores; LDBN; PNE

Introdução

O presente trabalho pretende contextualizar a Educação Especial, pontuando mudanças e permanências nesta modalidade partindo da análise dos textos e contextos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional chegando às reflexões do atual Plano Nacional de Educação. A educação de pessoas com deficiência foi se definindo no transcorrer da história, na medida em que foram evoluindo as concepções acerca da Educação Especial, passando pelas abordagens clínica, assistencialista, integracionista até chegar a atualidade com a abordagem inclusiva. Neste sentido, este estudo possibilitou compreender a trajetória da educação das pessoas com deficiência, principalmente nos aspectos relacionados: às conceituações e concepções sobre a escolarização do aluno com deficiência; as práticas de atendimento educacional especializado e a formação de professores para atuar na área da Educação Especial.

Metodologia

Utilizou-se como metodologia para este estudo, a pesquisa bibliográfica, a qual tem como característica principal, dar ao pesquisador uma bagagem teórica que contribua para a ampliação do conhecimento, bem como fazer da pesquisa um material rico sobre o tema a ser investigado, fundamentando-o teoricamente (LAKATOS,1992).

Através desta metodologia de pesquisa, foi possível estabelecer uma releitura e recapitualção da trajetória histórica das legislações e diretrizes educacionais, mais especificamente no que se refere às concepções de educação especial, de pessoa com deficiência e de formação de professores para atuar na Educação Especial.

A revisão bibliográfica partiu da reflexão sobre as diferentes formas de atendimento e atenção à educação das pessoas com deficiência, a partir da implementação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das projeções (metas) apontadas pelo atual Plano Nacional de Educação.

Este estudo teve como base fundamental o livro “A Nova LDB e a Educação Especial da professora Rosita Edler de Carvalho (1997), a qual realizou profunda reflexão sobre a Educação Especial nos textos das leis 4024/61, 5692/71 e 9394/96, destacando os aspectos conservadores, assim como os avanços. Também foram documentos de estudo a Lei 12796/2013, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e as contribuições teóricas de autores que realizam estudos e pesquisas no campo da Educação Especial.

Resultados e Discussão

O direito à educação escolar para as pessoas com deficiência, garantido por legislação educacional, se deu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

Na Lei 4024/61, constaram dois artigos específicos para a Educação Especial. Primeiro

passo para a inserção desta modalidade nos textos das legislações educacionais. No entanto apresentou limites, como expressar condições para a garantia do direito à educação por parte das pessoas com deficiência e não instituir diretrizes para a formação de professores para atuarem nesta modalidade de ensino.

Outro limite, trata-se do termo 'sistema geral de educação' (art. 88). Este permite interpretar que, a educação dos excepcionais, não sendo possível de realizar-se no contexto geral de educação, poderia ser realizada num subsistema especial, à parte do sistema geral.

Em 11 de agosto de 1971 é aprovada a LDN nº 5692. Dedicou apenas um artigo à Educação Especial. Apresentou avanços importantes em dois aspectos: Primeiro com relação à forma de se referir as pessoas com deficiência, substituindo o termo "excepcionais" pela expressão "alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais". Segundo, por incorporar na lei atenção às pessoas com superdotação. Estas haviam ficado omissas nos artigos da lei anterior.

Carvalho (1997) aponta algumas críticas a esta LDB, dentre eles, o fato de incluir como alunado da Educação Especial, alunos com atraso considerável quanto à idade regular de matrícula.

Como consequência desta interpretação, ocorreu o fortalecimento das classes e escolas especiais, bem como das salas de recursos, que desenvolviam um currículo especial, diferente do que era oferecido nas turmas de ensino regular . Estas instituições responsabilizavam-se por atividades que deveriam ser assumidas pelo Estado.

Em 1996, o Brasil aprova a LDB nº 9394, garantindo um capítulo específico para a Educação Especial, demonstrando avanços quanto a responsabilidade do estado na oferta da Educação Especial, prioritariamente na rede regular de ensino, definindo caber ao poder público o financiamento e apoio técnico para as redes de ensino públicas, qualificando suas estruturas e recursos humanos para garantir acesso e permanência dos alunos com deficiência na escola comum e a formação de professores.

A Lei 12.796/2013 institui alterações na LDB 9394/96. As alterações implicaram na definição do publico alvo da Educação Especial, incorporando também a definição de modalidade educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 25 de junho de 2014, garante o direito à educação regular às pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades por meio de metas e estratégias descritas ao longo de todo documento. Com relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), atuação específica da modalidade de Educação Especial, esta contemplado por meio da meta 4 e de 19 estratégias.

O PNE prevê a implantação de espaços inseridos no contexto da escola regular, por meio das salas de recursos multifuncionais, bem como a formação de professores para atuarem nestes espaços numa perspectiva de complementação ou suplementação.

Conclusão

A luta das pessoas com deficiência pela equidade e pela qualidade da educação em um país expresso por desigualdades como o Brasil teve uma trajetória longa e de muitas controvérsias. Garantir um projeto de Educação Especial com perspectivas inclusivas é uma tarefa que envolve políticas públicas de Estado e que requer uma ampla articulação entre os entes federativos. Através do atual Plano Nacional de Educação, a escola como um todo está sendo convocada a atender aos princípios de uma educação que inclui,

reconhece e planeja para dar respostas à diversidade do aluno, tendo a Educação Especial como uma modalidade que contribui de forma articulada na oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. LDB 4024/61. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 15 de dezembro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. LDB 5692/71. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 15 de dezembro de 2015.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil -1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 22 de dezembro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. LDB 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 27 de dezembro de 2015.

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: mediação, 2005.

CARVALHO, Rosita E. A Nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. Metodologia do trabalho cientifico. 4ed.- São paulo. Revista e Ampliada, 1992.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTA CATARINA. Estado. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina. BASSETTI, Sérgio O. (coord.). São José: FCEE, 2006.

600

Oral

Educação e formação de professores

600 - A INTERDISCIPLINARIDADE NA/COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A COMUNIDADE ESCOLAR: POTÊNCIA DOS AFETOS E EXPERIÊNCIAS COM O SABER

SILVA, M., OLIVEIRA, V. M. F., SEVERO, B. A.

71.ms.marli@gmail.com, guiza@terra.com.br, biankadeabreu@hotmail.com

Palavras-chave: Educação; Formação Docente; Imaginário; Interdisciplinaridade; Cinema e Pesquisa (Auto)Biográfica

Introdução

O presente artigo trata-se de partilhar e apresentar experiências interdisciplinares que o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/UFSM), do Grupo de Pesquisas Auto-narrativas de práticas musicais (Narramus/UFSM) e da Associação Civil Piazito Arte e Cultura compartilharam e realizaram no evento IV Ouvindo Coisas, III Encontro de Educação Musical e Pesquisa (Auto) Biográfica e II Festival Nacional de Cinema Estudantil (CINEST) realizado na Universidade Federal de Santa Maria, no Centro de Educação-UFSM. Dessa forma, o evento teve como característica o dispositivo de reflexão e escuta dos formatos de práticas educativas, visando as relações intersubjetivas, os intercâmbios e as escutas entre pesquisadores, discentes e a comunidade escolar.

Metodologia

O presente artigo tem o intuito de apresentar a experiência do IV Ouvindo Coisas, III Encontro de Educação Musical e Pesquisa (Auto) Biográfica e II Festival Nacional de Cinema Estudantil (CINEST), tendo como pressuposto que ele se articulou na intenção de um dispositivo para se pensar o imaginário, formação do professor na perspectiva interdisciplinar com distintas e variadas formas de expressar o conhecimento na relação com o mundo vivido. E, para isto, articulou-se dinâmicas de trabalho em grupo, a fim de potencializar espaços de reflexão de (auto)formação aos participantes.

Neste sentido, foram realizados rodas de conversação, intervenções artísticas como dança, música, contação de histórias, teatro, exposição fotográfica e de esculturas, lançamento de livros e Festival de Cinema. Também, pensou-se o evento como dispositivo de reflexão e formação, onde a partilha de saberes interdisciplinares, os intercâmbios e as escutas entre os pesquisadores, discentes e a comunidade escolar foram valorizados, assim como, quanto o espaço de encontro singular dentro da universidade.

Assim, pretende-se dar vizibilidade desse encontro que busca consolidar redes de investigação constituída a partir dos temas do Imaginário, Memória, Cinema, Formação Docente e Pesquisa (Auto)Biográfica.

As formas de intervenção e escolhas de ações metodológicas desse evento, tiveram o intuito de contribuir na constituição de um território que permita experimentar e promover a potência de encontros com a universidade, os saberes e as questões do mundo vivido.

Resultados e Discussão

Nos diálogos e ações que pretende-se narrar neste artigo, sobre as experiências e

encontros do IV Ouvindo Coisas, III Encontro de Educação Musical e Pesquisa (Auto) Biográfica e II Festival Nacional de Cinema Estudantil (CINEST), tem-se como entendimento que essa experiência promoveu possibilidades de novos e potentes encontros da relação do saber e dos afetos entre a universidade e a comunidade, visto que, para alcançar nossos objetivos, quais sejam: organizar vivências e espaços de discussões que fossem significativos e que possibilitassem diferentes encontros com o saber; valorizando as experiências sensíveis atravessadas pelas teorias em cada um; dando ênfase ao trabalho compartilhado; consolidando uma rede de investigação constituída a partir dos temas do Imaginário, Cinema e Pesquisa (Auto)Biográfica, da Formação Docente, obteve-se narrativas e reflexões dos participantes que, analisaram o evento como tendo proporcionado a reflexão sobre o deslocamento de verdades e comportamentos instituídos na relação dos afetos e saberes. Dessa forma o intercâmbio de investigação com diversos grupos de pesquisas do estado, do país e de outros países e a comunidade mostrou-se como formas potentes de se interagir com o conhecimento, dando sentido as suas vivências individuais e coletivas.

Para atingir tais objetivos, constatou-se que a elaboração desde provocações enfatizando diferentes temáticas, mini-cursos, rodas de discussão, entre outras vivências e experimentações para os três dias de realização do evento, foram pertinente, sendo que, optamos para que as atividades fossem desenvolvidas nos turnos da manhã, tarde e noite na Universidade Federal de Santa Maria, tendo como local o Centro de Educação-UFSM.

Lembrando, ainda, que é pertinente salientar que durante todos os dias do evento tivemos a participação de músicos, pessoas envolvidas com o cinema, dança, teatro e expositores que provocaram o público com fotografias, com intervenções e poesia, o que envolveu ainda mais os encontros interdisciplinares com os participantes.

Portanto, apreendemos que o evento Ouvindo Coisas se caracteriza como inovador, diferenciado devido à sua forma instigadora de apresentação dos trabalhos, de proposição de atividades e provocações, na forma de interação entre o público e os propositores de discussões. Neste evento não houve palestras, mas falas, imagens, música, dança, entre tantas outras intervenções que se caracterizaram por provocações, as quais instigaram a imaginação, mexendo com os imaginários instituídos e instituintes dos participantes acerca dos processos de formação.

Dessa forma, no que se refere às mudanças, as visões sobre os eventos acadêmicos foram (res)significadas através do Ouvindo Coisas que trouxe uma nova proposta de formação, a partir de outras formas de estar juntos e de as experimentações sensíveis sob a ótica do imaginário. Este é um dos resultados mais positivos que pudemos perceber na reação dos participantes, os quais relataram que este estar junto possibilitou maior socialização, troca de idéias e saberes, em outras palavras, mais aprendizagem.

Conclusão

A formação de professores carece de maneiras criativas para a socialização de seus estudos e pesquisas. Posto isto, a realização do evento, que já está em sua quarta edição, se instituiu como dispositivo de reflexão e ação sobre os formatos atuais de eventos na área educacional.

Desse modo, acreditamos que fomos capazes de instituir novas formas de estar juntos, com um formato de evento onde os participantes tiveram o espaço da escuta e a (res)significação de aprendizagens e afetos, produzindo novas formas de encontros interdisciplinares e de relações intersubjetivas.

Assim, inferimos que este evento contribui significativamente para todos que participaram, tendo em vista a potencialização de territórios que permitam experimentar novas formas de relação entre afetos e o saber na/com a universidade.

Referências Bibliográficas

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. O mundo fragmentado: as encruzilhadas do labirinto. Vol III. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CASTORIADIS, Cornelius. Figuras do Pensável: as encruzilhadas do labirinto. Volume VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FERRY, Gilles. Pedagogia de la formación. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FOUCAULT, Michel. Tecnologías Del Yo Y Otros Textos Afines. Paidós Ibérica. I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1995.

FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GOHN, Daniel Marcondes. Auto Aprendizagem musical: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablue/Fapsep, 2003.

HERMANN, Nadja. Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

MORIN, Edgar. O CINEMA ou O HOMEM IMAGINÁRIO: ensaio de Antropologia. SP: Editora É Realizações , 2014.

Spinoza. Ética. Trad, Tomás Tadeu, BH: Editora Autêntica, 2013.

SOUTO, M. El carácter de “artifício” Del dispositivo pedagógico em la formación para el trabajo. Buenos Aires: Facultad de Filosofia y Letras, 2007.

TIBURI, Márcia. Filosofia Prática: ética, vida cotidiana, vida virtual. RJ: Editora Record, 2014.

602

Oral

Educação e formação de professores

602 - PRÓ-LETRAMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

COSTA, A. V. F., DUARTE, I. M. B. N., BONFICA, Z. R., GNISCI, V. R. M.

anavaleria_figueiredo@yahoo.com.br, ilda.duarte@globo.com, zulmirarangel@gmail.com, vanessagnisci@yahoo.com.br

Palavras-chave: Formação Contuada de Professores; Leitura e Escrita; Pró-Letramento

Introdução

O trabalho analisa a experiência do Pró-Letramento no Rio de Janeiro. Apresenta o resultado de pesquisa realizada com os cursistas ao responderem a um questionário, apontando aspectos relativos ao desenvolvimento do Programa. Segundo dados disponíveis na página eletrônica do MEC, o Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/ escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. O Programa é realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Destaca-se que é um projeto de Política Pública Nacional de formação docente.

Metodologia

A pesquisa, de orientação qualitativa, tem por base a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), as reflexões de Kleiman (1995) e Soares (2003), entre outros e foi realizada nas seguintes etapas: (1) o Pró-Letramento se realizou através da SEEDUC-RJ com os Formadores de Ensino/Tutores (designação dada aos que implementaram o programa) e Professores Docentes (cursistas) que atuavam em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, da rede pública estadual do Rio de Janeiro: docentes lecionando em turmas regulares do 1º e 2º Ciclos sem a distorção idade-série, em classes de aceleração com adolescentes, e em turmas de jovens e adultos, com alunos idosos. O dado comum, é que todos eram docentes trabalhando com processos do ensino da leitura e escrita; (2) a partir dos encontros nos anos de 2008 e 2009, foram produzidos vários trabalhos com os alunos nas turmas dos cursistas; (3) os cursistas apresentavam seus trabalhos nos encontros, nos quais eram propostas reflexões coletivas sobre a produção apresentada; (4) para sistematizar as discussões, os cursistas responderam a um questionário elaborado pelos Formadores de Ensino/Tutores; (5) os dados coletados foram analisados pelos Formadores à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (1977); (6) os resultados foram sistematizados e publicizados por relatório e em um encontro estadual.

Resultados e Discussão

Assim como para os cursistas, o Pró-Letramento também é uma dimensão de formação continuada para os Formadores/Tutores, posto que, pelos encontros que tínhamos, com o grupo de professores, pudemos esclarecer dúvidas e estabelecer um espaço de troca de experiências com outros colegas-Formadores/Tutores. Em se tratando do curso, destacamos a seguir alguns pontos relevantes:

O dinamismo do material e sua atualidade foram pontos-chave do curso, além do espaço

de troca de experiências, o que ficou evidenciado nas respostas dos cursistas. A importância para a formação pessoal e profissional também foi apontada pelos cursistas como importante contribuição do Pró-Letramento

◊ um programa dessa natureza deve ser ampliado cada vez mais em nível estadual e municipal, procurando abranger cada vez mais regiões e localidades;

◊ ficou patente, nas falas e nas práticas dos cursistas a dimensão da formação profissional imbricada com a pessoal, sem que se possa separar essas duas dimensões; assim, quando o professor se sente amparado por uma base teórica de boa qualidade, sente-se desafiado e embasado para colocar em prática as sugestões propostas;

◊ o Pró-Letramento estabeleceu um excelente espaço de troca de experiências, o que aponta a necessidade da sistematização desses espaços no cotidiano da escola, com o apoio efetivo dos sistemas de ensino – municipal e estadual -, garantindo esse espaço;

◊ o material do curso teve aprovada sua aplicabilidade, o que contraria o senso comum de que o professor quer receitas prontas, desqualificando os aspectos teóricos; no caso do material do Pró-Letramento, os cursistas apontaram que há a necessidade uma teorização sobre a prática, aspecto que é ilustrado quando estes relatavam e refletiam sobre suas experiências realizadas em suas turmas;

◊ o material do curso tem, em alguns momentos, a estratégia do trabalho com as memórias dos cursistas, o que funciona como um elemento de adesão ao programa, visto tocar na dimensão afetiva de cada um, trazendo à tona lembranças que podem fazer o professor “com-preender” as dificuldades também de seus alunos, e também como estímulo na busca de encaminhamentos para ultrapassá-las;

◊ a dimensão da memória também propõe uma auto-reflexão ao cursista que, em alguns momentos, percebe que a falha do processo ensino aprendizagem encontra-se na metodologia que utiliza e não, necessariamente, no aluno;

◊ o Formador/ Tutor tem papel fundamental para o sucesso do programa; para o cursista, o comprometimento do tutor com o programa reflete a importância deste para sua formação e mostra o curso como política pública, não só como política de governo

Conclusão

Os objetivos, tanto do programa quanto da pesquisa aqui apresentados foram alcançados e, sob nossa avaliação, ultrapassaram a expectativa inicial, pois a adesão dos professores da rede (cursistas) aumentou ao longo da implementação dos encontros. A pesquisa sistematizou o desejo dos professores que estão em sala de aula por programas de formação continuada que tenham como proposta estabelecer vínculos da teoria com a prática efetivada em sala de aula, proporcionando espaços de debate, reflexão e, por que não dizer, encaminhamentos para a prática cotidiana. Assim, julgamos os objetivos iniciais plenamente atendidos, com a perspectiva de derrubar o senso comum que propala que o “professor quer tudo pronto”. Ao contrário, também almeja pela teoria, buscando amparo para suas práticas; esse ponto também foi evidenciado pela pesquisa.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. (Volochinov). Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.

BATISTA, A. A. G. et al. Fascículo 1 – Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. In: Pró-Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/ séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 06-60.

BRASIL. Ministério da Educação. < www.mec.gov.br >. Acesso em 15 set 2008.

BRASIL. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=231:rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores-&catid=151:rede-nacional-de-formacao-de-professores&Itemid=457 >. Acesso 30 nov 2009.

FARIA FILHO, L. M. de (org.). Modos de ler, formas de escrever. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HANKS, W. F. Língua como prática social. São Paulo: Cortez, 2008.

http://grou.proderj.rj.gov.br/queimados/index.php?option=com_content&task=view&id=21&Itemid=64 > e < http://www.baixadafacil.com.br/historia/queimados.htm > Acesso 15 fev 2009.

http://www.mesquita.rj.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=108&Itemid=22 > Acesso 15 fev 2009.

KLEIMAN, A. Os significados do Letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

SEMASPV – Secretaria Municipal de Assistência Social e Prevenção da Violência. Disponível em < http://www.prevencaodaviolenciani.org.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=47&Itemid=52http://www.prevencaodaviolenciani.org.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=47&Itemid=52. Acesso 12 fev 2009.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, 2003. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf >. Acesso 15 set 2008.

608

Oral

Educação e formação de professores

608 - EDUCAÇÃO E PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA PELAS LENTES DE BOURDIEU

SANTOS, D. C., TEIXEIRA, N. R.

douglascorreiadossantos@gmail.com, nataliaribeiro7@hotmail.com

Palavras-chave: Lentes de Bourdieu; Educação; Formação Humana

Introdução

Este trabalho faz parte das discussões do GEFOPI- Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, sendo resultado de uma monografia defendida em dezembro de 2015, intitulada “EDUCAÇÃO E PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO DO HOMEM E SUAS CONTRADIÇÕES”. A pesquisa se estruturou na discussão do poder econômico, político e ideológico na educação e na escola estruturado na sociedade capitalista, onde se fundamenta na constituição do sistema influenciado pelos ideais hegemônicos. Na contradição provocada por este mesmo poder emerge a educação crítica que analisa a sociedade pelo víeis da reprodução social, por mecanismos do capital cultural, da conscientização e da emancipação. O objetivo dessa pesquisa foi apresentar as contradições da educação e do processo de formação humana.

Metodologia

A pesquisa que resultou a organização desse resumo, se caracterizou pela abordagem qualitativa, sendo de caráter bibliográfico. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais, se apresentam como imprescindível, visto que abordam um objeto em movimento e não estático. A pesquisa bibliográfica se configura como sendo o alicerce das pesquisas nessa área. A base do corpus teórico foi em Bourdieu (2013) apresentando a teoria do capital cultural utilizada como ferramenta pelas elites dominantes para a manutenção do status quo. A leitura pelas lentes desse autor serviu para compreender a força do habitus reforçado na escola como instrumento que serve de reprodução social. Apesar que a intenção da escola e do processo formativo deveria ser para a emancipação humana, o que se percebe e que a sociedade neoliberal, pelo habitus, valida o fervor da reprodução social. Convém salientar que a base teórica foi em Bourdieu, mas o estudo bibliográfico foi realizado tanto no próprio autor quanto em autores que abordam a temática e fazem referência ao autor. Nesse sentido, a pesquisa realizada como trabalho final de curso foi bibliográfica. Com os resultados teóricos adquiridos, está em processo de gestação um projeto de mestrado, que pretende prosseguir os estudos nessa área, com a abordagem da pesquisa qualitativa empírica.

Resultados e Discussão

Na contemporaneidade, o sistema de educação busca a formação de profissionais qualificados para o mercado, pois segundo Rodrigues (2011, p. 09) “a educação é o elemento da vida social responsável pela organização da experiência dos indivíduos na vida cotidiana”. No entanto, Castro (2012) fala sobre a hierarquização de poder dentro das instituições onde o poder aliena os indivíduos e os constituem em dominantes/dominados. A pesquisa por meio da crítica busca comprovar ou refutar a hipótese de que os propósitos da educação contemporânea são formar sujeitos pensantes para o mercado, capazes de gerar novas ideias que mantenham o sistema econômico competitivo. Os

avanços do capitalismo não são apenas idealismo, mas um sistema que nas circunstâncias históricas ampliam seu modo de produção. Nesse cenário rorna-se necessário a educação direcionada para a manutenção do mercado como instrumento de interesse da reprodução social, cuja predominância atinge a esfera política, econômica e cultural. A cultura do capitalismo leva os homens a se preocuparem com acumulação material e consumo exacerbado. A sociedade elitista, por meios de fatores político-sociais e culturais implementados pela sociedade política, facilitam os interesses dos mais abastados. Bourdieu (2013, p. 83) ao abordar o capital cultural como uma forma de desigualdade social entre dominados e dominantes, coloca que "o capital cultural se tornou, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um habitus.". A sociedade dividida em classes, tem-se uma hierarquização das camadas sociais, na qual a classe subalterna pela cultura gerada nas relações sociais por meio da educação incorpora e assimila a cultura dominante. Assim a incorporação do capital cultural é parte integrante das relações sociais e psicológica, no qual a consciência dos sujeitos é moldada de acordo com as personificações do sistema capitalista, que são reproduzidos pela família. Desta forma, o homem é dominado pelo poder político, econômico e ideológico. Nesse contexto analisa-se que as elites dominantes precisam da manutenção do status quo. Bourdieu apresenta que a força do habitus reforçado pelo professor ao realizar seu trabalho pedagógico na escola, pode ser entendido como instrumento em favor da reprodução social. Nesse entendimento, se faz necessário uma educação em que o processo formativo busque desmistificar a reprodução social e a manutenção do status quo. O habitus e o capital cultural acumulado ou disseminado pelo trabalho pedagógico do professor, pode ser reflexo da sua formação acadêmica. Nesse ínterim se apresenta como imprescindível que a formação de professores seja (re)pensada. A inquietação se faz no sentido de que as contradições no processo de formação humana passam pelo (im)posições do sistema neoliberal, pelo capital cultural, mas também pela formação do professor.

Conclusão

No modelo hegemônico capitalista se apresentam paradigmas que inferem na prática educacional, com influência direta da hierarquia constituinte de poder pelos organismos internacionais, que ditam suas normas e esboçam diretrizes para suprir a necessidade do mercado. Assim, as contradições que podem ser percebidas no processo de formação humana pelas lentes de Bourdieu, se apresentam pelo fato de que a escola deveria oportunizar uma educação que favorecesse a emancipação humana, de forma (in) direta favorece a reprodução social, pelo habitus, (im)posto pelo neoliberalismo. Destarte, o trabalho pedagógico, que os professores se valem no cotidiano escolar, favorece a reprodução ou a emancipação, pela manutenção do status quo ou pela transformação. Contudo, a análise que deve ser feita é no tocante ao habitus.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CASTRO, Thales. Teoria das relações internacionais. Brasília: FUNAG, 2012.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

RIDENTI, Marcelo. Classes sociais e representações. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociologia da Educação. 6.ed. Rio de Jameiro: Lamparina, 20011.

619

Oral

Educação e formação de professores

619 - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EJA

MOURA, A. P. A. C.

anapaulaabreumoura@gmail.com

Palavras-chave: Extensão Universitária; Formação Docente e Educação de Jovens e Adultos

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa sobre o papel da Extensão Universitária na formação de licenciandos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A pesquisa foi realizada com bolsistas do Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos e tem como objetivo destacar a contribuição deste espaço para a construção da identidade do docente da EJA. No tripé que sustenta a universidade – ensino-pesquisa-extensão -, a extensão é a instância de diálogo direto com a comunidade. Através dela é possível transpor os muros da universidade e estabelecer uma riqueza de contatos variados interlocutores, fazendo um duplo movimento: confrontar os saberes acadêmicos com os saberes construídos no cotidiano e revitalizar a vida acadêmica.

Metodologia

Para tanto, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: revisão de literatura, entrevistas com extesionistas, registros das discussões de reuniões do programa e análise do material coletado. Na revisão de literatura buscamos aprofundar os estudos acerca do histórico da Extensão Universitária, com contribuições dos documentos produzidos pelo Fórum de Pró-reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras - FORPROEX – e de autores como Paulo Freire (1983) ao discutir o conceito de extensão universitária e Thiollent (1985) ao propor a metodologia da pesquisa-ação. Nas entrevistas com os graduandos que atuaram como bolsistas de extensão na EJA, nos anos de 2014 e 2015, utilizamos um roteiro semiestruturado, que partiu de três questões chaves para buscar identificar o que mobiliza os alunos de graduação a atuar no Programa e como esta atuação tem afetado a formação dos estudantes de graduação, uma vez que nos cursos de graduação, a discussão da Educação de Jovens e Adultos, quando existe é muito pequena e, acontece através de raras disciplinas obrigatórias ou optativas. Outro espaço de coleta de dados foram as reuniões de equipe, no decorrer das ações do Programa são realizadas reuniões regulares onde buscamos registrar falas e percepções das situações vividas, no caderno de campo, buscando identificar pistas, indícios e sinais (GINZBURG, 1989). Todos os dados coletados serviram de base para a análise posterior e construção de trabalhos para divulgação dos resultados encontrados e revitalização das ações extensionistas.

Resultados e Discussão

A pesquisa foi realizada justamente no período em que a UFRJ discutia e implantava a creditação curricular da extensão Universitária nos cursos de graduação, obedecendo a resolução CEG nº02 de 2013, em consonância com o que indica o Plano Nacional de Educação. Creditar a extensão universitária nos currículos é um passo fundamental para que, de fato, a universidade se sustente no tripé ensino, pesquisa e extensão, pois este ainda é marcado pela hierarquia, onde o ensino e a pesquisa recebem tratamento muito

superior à extensão. Na distribuição de recursos, de pessoal, de carga horária e também na distribuição financeira, podemos ver com clareza que a extensão ainda não ocupa o mesmo espaço que as outras duas dimensões do trabalho universitário.

Nas respostas às entrevistas, de um modo geral, há um apontamento para a necessidade que os alunos apresentam de vivenciar experiências práticas e ter contato com a comunidade, pois muitas vezes, é através da Extensão Universitária, que alguns graduandos entram pela primeira vez em favelas ou em áreas mais pobres. As respostas trazem um alerta significativo para pensarmos o ensino de graduação, pois sinalizam para o distanciamento que, muitas vezes, os cursos de formação tem da realidade prática e, também dos sujeitos que serão atendidos pelo alunos formados por nós Pimenta & Lima (2011).

Nas respostas dos bolsistas foi possível identificar também, a influência da Extensão Universitária em suas escolhas acadêmicas e profissionais posteriores, pois através dela, puderam ter clareza da atuação que sua profissão tem e qual caminho deveriam tomar, para que pudessem ser um profissional mais qualificado e comprometido com a sociedade em que vivem. Os bolsistas relataram constantemente que identificam uma diferença muito grande, na forma de conceber a docência e a Educação de Jovens e Adultos, entre os amigos que não têm a oportunidade de participar de ações extensionistas.

Durante as entrevistas relatos foi possível identificar como estes graduandos vão construindo a compreensão sobre diferentes aspectos que envolvem a Educação de Jovens e Adultos e, muitas vezes, articulam as situações vivenciadas e observadas com diferentes disciplinas ou conhecimentos construídos nas discussões dos conteúdos disciplinares, parecendo avançar na discussão da incorporação da prática permeando as diferentes disciplinas do curso. Uma outra questão que ficou evidente foi a importância da participação dos graduandos na sistematização das ações desenvolvidas através de relatórios, de construção de artigos e apresentação de trabalhos, em distintos fóruns de discussão, como seminários, congressos, jornadas, pois esta tem possibilitado o crescimento dos alunos envolvidos, não só pelo exercício de elaboração de artigos e de apresentações, como também pela possibilidade de reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Conclusão

No curso de Pedagogia da UFRJ e no Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica, estamos acompanhando um número cada vez crescente de monografia de final de curso e de apresentação de trabalhos em espaços científicos que tem a origem de sua investigação na Extensão Universitária, podendo-se perceber por parte dos alunos de graduação uma valorização das experiências vivenciadas neste espaço.

As reflexões e pesquisas sobre a extensão universitária apresentadas nos congressos de extensão e nas jornadas vão apontando novos caminhos para pensarmos os cursos da licenciatura. A partir de leituras e reflexões das ações extensionistas, os graduandos são mobilizados a estudar, analisar, problematizar, refletir e propor soluções para diferentes situações de ensino-aprendizagem, potencializando a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

622

Oral

Educação e formação de professores

622 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EMOÇÕES PRESENTES NO SEU ATO DE ENSINAR

SOUZA, S. E. R., SANGÓI, H. A., RÉCHIA, M.

saereso@gmail.com, gepficaufsm@gmail.com, mjrechia@hotmail.com

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensinar

Introdução

A partir das discussões sobre o mal estar docente, desmotivação, insegurança, desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática, solicitações de transferências, fuga das situações problemas, desejo de abandono da profissão, esgotamento, estresse, ansiedade, reações neuróticas e depressões; buscamos uma proposta de formação de professores coerente com a realidade enfrentada no seu cotidiano. Nela consideramos os aspectos do ser integral, a importância da reflexão-ação-reflexão e busca do autoconhecimento para, a partir dele, (re) significar sentimentos e comportamentos.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e crítico-dialética, pois busca a compreensão e transformação de uma realidade. Situamo-la em um Estudo de Caso, pois procuramos compreender um objeto que é único “uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.” (LÜDKE, 1986:21).

Metodologia

O trabalho está sendo realizado em uma escola de Ensino Fundamental em Santa Maria, RS e os procedimentos adotados são levantamento de informações por meio de entrevistas semiestruturadas com a equipe diretiva e a criação e manutenção de um espaço periódico de diálogo e reflexão sobre os sentimentos e emoções e a partir desses encontros é realizada a análise de discurso dos professores. Os encontros estão organizados em torno da discussão sobre temas relacionados às emoções e sentimentos, dinâmicas de grupo sobre o autoconhecimento e a (re) significação de sentimentos e emoções. A participação dos professores é voluntária.

A dinâmica dos encontros compreende a apresentação e o estudo do tema ligado às emoções e sentimentos. Após é realizado diálogos e dinâmicas de grupo sobre o assunto, em pauta, em que os participantes são incentivados a refletir sobre suas emoções. Para finalizar o encontro é proporcionado um momento de meditação, ministrada por uma professora de antropologia.

Para organizar os encontros subsequentes são realizadas as análises de conteúdos em que as comunicações e informações são indicadores que nos permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção do conteúdo proposto.

Resultados e Discussão

Essas escolhas, que podem ser entendidas como preliminares, pois pretendemos construir essa pesquisa em cooperação com os professores, tem considerado que para dar conta das demandas da sociedade, em uma época cheia de inseguranças e incertezas e desafios, o sistema educativo precisa formar pessoas que saibam ser, a conviver, conhecer e fazer que são os quatro pilares da educação constantes no relatório

da UNESCO.

O nosso desafio, com esse trabalho, é auxiliar na formação de professores no sentido de desafiá-los a “ser” e a “conviver” de forma harmônica consigo mesmo e com o grupo, partindo do seu autoconhecimento e resignificação de seus sentimentos.

Nesta perspectiva, foram realizados quatro encontros na escola em que, tanto a equipe diretiva como os professores, reforçou a importância dos nossos objetivos e aprovaram a metodologia adotada.

No primeiro encontro, com a equipe diretiva da escola, foi enfatizada a angústia sofrida pelo professor que recebe os seus alunos diariamente muitas vezes sem condições emocionais. Tanto o professor como o aluno tem os conflitos inerentes a condição de seres humanos. E, aquele, carrega uma carga que lhe é atribuída de educar pessoas e o aluno que, além de ter seus problemas familiares, vivem os dilemas próprios da sua idade. O professor se sente sozinho e, muitas vezes, sem condições psicológicas e emocionais de dar conta do papel inerente as atribuições que culturalmente lhe é repassado pelo governo, sociedade, escola, pais e pelos próprios alunos.

Essas exigências, na maioria das vezes, estão em desalinho com a formação que lhe é proposta e também não atende as suas questões emocionais. Tanto que um dos professores da equipe desabafou dizendo: “Necessitamos de outras coisas que antecedem as questões pedagógicas. Precisamos lidar diariamente com os nossos conflitos pessoais e os conflitos dos alunos que expressam problemas familiares. Necessitamos saber quem é o nosso aluno e muitas vezes não conseguimos saber direito quem somos nós.”

Cita ainda que “os professores estão em um momento de muitas contrariedades pela desvalorização crescente em que são tratados e adotam, muitas vezes, mecanismos de defesa, pela falta de motivação. Às vezes ocorrem reações uns com os outros de cobranças, animosidades e melindres. Mas em contra partida são unidos. As decisões são coletivas e optam, sempre que podem, por uma postura democrática frente às decisões relativas a sua profissão.

A equipe diretiva enfatiza a necessidade de uma formação que os auxilie a entender de forma proativa os seus conflitos íntimos, melhorando, dessa forma e também, as relações interpessoais.

Foram realizados dois encontros com os professores. Vamos descrever aqui o resultado do primeiro encontro em que participaram os 50 integrantes da escola. Foi realizada uma dinâmica com figuras diversas e em diferentes situações, propondo a eles que eles escolhessem a situação que mais sintonizava com o seu estado emocional, naquele momento. Durante a dinâmica, apenas dois evidenciaram um comportamento mais resistente em relação à dinâmica.

Após a escolha das figuras, eles deveriam justificá-la para o grupo. A partir das suas falas verificamos que o grupo apresenta uma grande necessidade de descansar, trazendo para o debate a busca de natureza, paz e relaxamento. Há também certo grau de ansiedade em seus comportamentos e em suas falas. A expressiva maioria parece bem receptiva a mudanças, apenas dois participantes mostrou-se não estar preparados.

Conclusão

O trabalho esta em desenvolvimento e temos a pretensão de que ele seja desenvolvido permanentemente na escola, pois quando o nosso objeto de estudo são subjetividades temos que ter paciência e persistência e as avaliações devem considerar que o movimento interno de cada um não se dá no mesmo momento para todos.

Esta pesquisa deverá ter conclusões parciais ao longo do tempo em que trabalharemos

com os professores, fazendo com que cada encontro seja o indicador dos temas a serem trabalhados para o próximo. O que está presente e decisivo neste momento é a necessidade de se trabalhar as emoções em todas as instancias da vida e, em especial, na educação, onde estão sendo formados cidadãos para o mundo.

EDUCAÇÃO E LINGUAGENS: ABORDAGENS TEXTUAIS/DISCURSIVAS E MULTISSEMIÓTICAS

14

Oral

Educação e linguagens: abordagens textuais/discursivas e multissemióticas

14 - UM ESTUDO SOBRE A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA ARTICULADA AO SOFTWARE ATLAS.TI PARA A ESCRITA DE RESUMOS ACADÊMICOS

ZANOTTA, P. A., GALIAZZI, M. C., SCHMIDT, E. B.

patricia.zanotta@riogrande.ifrs.edu.br, mcgaliazzi@gmail.com, elisabethlattes@gmail.com

Palavras-chave: Análise Textual Discursiva; Construção Coletiva; Concretude na Escrita

Introdução

Apresentam-se, neste estudo, resultados da construção coletiva oportunizada pela disciplina Análise Qualitativa de Informações Discursivas do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A disciplina teve como pressuposto o exercício da escrita para a compreensão da metodologia de análise de dados denominada Análise Textual Discursiva (ATD) articulada ao uso do software Atlas.ti®. Teve como intenção, também, problematizar a escrita de resumos de teses e dissertações.

O objetivo deste texto é compartilhar a construção do referencial teórico-metodológico experienciado como possível contribuição ao desenvolvimento de disciplinas de outros programas de ensino e pesquisa. Entre os resultados da construção coletiva, destaca-se a relevância do estudo como promotor da autocrítica, no momento da escrita de resumos acadêmicos.

Metodologia

A disciplina teve como metodologia o desenvolvimento de pesquisa coletiva com foco nos resumos de teses e dissertações dos programas de pós-graduação da FURG. A questão de pesquisa foi “O que dizem os resumos das teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação da FURG”. Definiu-se como corpus de análise todos os resumos de teses e dissertações do PPGEA (204), do PPGEC (76) e do PPGEDU (7) disponíveis no início do segundo semestre de 2014, no banco de dados da FURG (ARGO, 2014).

O texto UM CONTÍNUO RESSURGIR DE FÊNIX: reconstruções discursivas compartilhadas na produção escrita (MORAES e GALIAZZI, 2013) deu início à teorização da ATD. Logo após, foi apresentado o software Atlas.ti com o objetivo de estabelecer uma relação entre os termos utilizados na metodologia de análise de dados e os termos do Atlas.ti. (ARIZA et al, 2015).

Os resumos foram distribuídos entre os alunos para que, conjuntamente, fossem inseridos no Atlas.ti, para que fosse feito o processo de unitarização, seleção de palavras-chave e elaboração de enunciados descritivos, conforme propõe a ATD.

A seguir, de forma coletiva, foi feita a discussão dos enunciados descritivos como modo de conhecer mais o corpus de análise e iniciar o processo de categorização. As categorias foram estabelecidas no processo (categorias emergentes). Foi destinado a cada pós-graduando uma categoria com o intuito de construir um parágrafo síntese, o qual foi compartilhado e reformulado com o auxílio dos demais pesquisadores. Esse processo foi feito recursivamente, estabelecendo-se categorias intermediárias, novamente agrupadas em categorias finais.

Resultados e Discussão

Apresenta-se o metatexto construído a partir de uma das cinco categorias finais intitulada "Os conceitos teóricos sustentam os caminhos trilhados no desenvolvimento da pesquisa". O intuito era que cada metatexto apresentasse a descrição das unidades de significado daquela categoria em um processo fenomenológico; a compreensão da categoria por meio da investigação teórica e da recursividade aos documentos originais; e a argumentação elaborada a partir do processo hermenêutico de interpretação.

Iniciou-se o exercício hermenêutico atribuindo, primeiramente, os significados etimológico e filosófico para uma palavra que indicasse a necessidade de melhor compreensão; neste caso, a palavra-chave escolhida foi Teoria. A palavra teoria tem origem do grego e do latim de caráter especulativo, desinteressado e abstrato, voltado para a contemplação da realidade em oposição à prática e por extensão conhecimento sistemático, fundamentado em observações empíricas e/ou postulados racionais, voltado para a formulação de leis e categorias para ordenar e classificar e, eventualmente, transformar os fatos e as realidades da natureza. A partir deste procedimento, buscou-se saber a ontologia do conhecimento científico.

Wells (2001) aponta que o conhecimento científico atual teve como base o desenvolvimento da escrita, pois foi a partir do momento em que se pôde divulgar e registrar os pensamentos para futuras consultas, que se percebeu a possibilidade de estruturação do discurso para que se pudessem articular as atividades de observação e experimentação com as atividades intelectuais de explicação e teorização. Também o fato de que a comunidade científica estava distante demandou a necessidade do uso da comunicação escrita. Outro motivo que contribuiu foi que a produção de significados era lenta, exigindo constantes revisões e reformulações as quais precisavam ser sistematicamente registradas.

Esta forma de produzir conhecimento científico teve como base a existência de uma única verdade, para a qual os cientistas buscavam evidências que explicassem suas teorias e refutassem aquelas contraditórias. Atendendo bem às pesquisas relacionadas às ciências naturais, porém no campo das ciências humanas, não era possível manter essa dinâmica e, como afirma Severino (2007), buscou-se romper esta forma metodológica monolítica, pois as necessidades e as possibilidades múltiplas de produção do conhecimento científico exigiam outros modos de produzir conhecimento científico.

Da análise dos dados pôde-se perceber que os resumos mostram três modos de apresentação dos teóricos nele referenciados: a) pela citação do nome de teóricos que dão sustentação ao trabalho; b) pela citação dos conceitos explicitados de uma teoria; c) pelo modo de escrever com palavras próprias de uma teoria.

Considera-se que a presença dos conceitos teóricos que sustentam os caminhos trilhados no desenvolvimento da pesquisa nos resumos é um reflexo da importância destes para fundamentar as pesquisas acadêmicas, considerando-se que não existe uma única verdade. Nessa perspectiva, é importante que um resumo apresente o conjunto de teorias e paradigmas escolhidos para a sustentação argumentativa do trabalho de pesquisa. Disso conclui-se que agregar os modos de apresentação sintetizados nesta pesquisa pode dar melhor compreensão à sustentação teórica, mostrando o nome dos teóricos, fazendo recorte dos conceitos trabalhados e mostrando coerência com a linguagem própria das teorias escolhidas.

Conclusão

A pesquisa realizada alcançou, no próprio processo, os objetivos de aprendizagem da ATD articulada ao Atlas.ti, como o exemplificado neste trabalho. Teve implicação também na ontologia dos pesquisadores iniciantes, os quais voltaram sua atenção para a

importância da escrita do resumo de trabalhos acadêmicos que contemple características estruturantes próprias do conhecimento científico. Depreendeu-se do corpus analisado a necessidade de maior concretude na explicitação da interlocução teórica. Assim, argumenta-se que a teoria, nos resumos, precisa estar clara na explicitação dos conceitos trabalhados articulados aos teóricos, em uma linguagem própria daquela teoria. Mostra-se com isso maior compreensão do fenômeno estudado. Por fim, entendeu-se a importância de atividades de meta-análise da produção de conhecimento em um programa de pós-graduação, pois é um indicador avaliativo da ciência produzida neste.

Referências Bibliográficas

ARGO – Sistema de administração de bibliotecas. Desenvolvido e mantido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação – FURG. Versão 4.0. Disponível em: < http://www.argo.furg.br/?BDTD >.Acesso em: 22 set. 2014.

ARIZA, L. G. A.; DIAS, V. M. T.; SOUSA, R. S.; NUNES, B. R.; GALIAZZI, M. C.; SCHMIDT, E. B. Articulações metodológicas da Análise Textual Discursiva com o ATLAS.ti: compreensões de uma Comunidade Aprendente. 4º Congresso Ibero-americano em Investigação Qualitativa, p. 346-351, 2015.

ATLAS.TI7. Coordenação de Thomas Muhr. Desenvolvido por Cincom Systems, 1993-2015. É uma ferramenta de apoio à pesquisa qualitativa. Disponível em: < http://atlasti.com/product/features/ >. Acesso em: 11 set. 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WELLS, Gordon. Indagación Dialógica. Espanha: Paidós, 2001.

Fonte Financiadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Rio Grande

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – PPGEC – Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA – Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU – Universidade Federal do Rio Grande – FURG

220

Oral

Educação e linguagens: abordagens textuais/discursivas e multissemióticas

220 - A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM: UMA ANÁLISE ENTRE AS COMPETÊNCIAS EXPRESSAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA E NÍVEIS DE CONHECIMENTOS ASSOCIADOS E OS CONCEITOS E COMPETÊNCIAS GERAIS A SEREM DESENVOLVIDOS, PRECONIZADOS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

ALVES, A. A.

andreaandradealves@hotmail.com

Palavras-chave: Redação; ENEM; Parâmetros Curriculares Nacionais; Língua Portuguesa

Introdução

O Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM foi criado pelo Ministério da Educação e tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao término da última etapa da Educação Básica. Além disso, o ENEM é utilizado como critério de seleção para estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Entre as provas aplicadas, está a de Redação, cujos critérios de elaboração estão condicionados às competências expressas na matriz de referência e níveis de conhecimentos associados. Nesse contexto, objetiva-se neste artigo, analisar se as competências necessárias previstas à elaboração da Redação do ENEM são consoantes ou não, aos conceitos e competências gerais a serem desenvolvidos, preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa.

Metodologia

Em se tratando de um estudo de revisão bibliográfica, que de acordo com Lima e Mioto (2007, p. 38) “[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo [...]”, esta pesquisa foi estruturada a partir das seguintes temáticas: redação; ENEM, Parâmetros Curriculares Nacionais; Língua Portuguesa e Competências Linguísticas.

Nesse sentido, na elaboração do artigo, utilizou-se de abordagem qualitativa, que “[...] tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social [...]” (MAANEN, 1979a, p. 520 apud NEVES, 1996, p. 1)”. Assim, com base nas temáticas propostas, as fontes de pesquisa selecionadas constituem as legislações brasileiras e documentos que norteiam a educação no Brasil, tendo como principal, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em especial, a disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, foram selecionados documentos referentes ao ENEM, como cadernos de questões e editais.

Ambos foram coletados nos sítios ‘http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf’ e ‘http://enem.inep.gov.br/download.html’. O período de coletas destes dados se deu no mês de janeiro de 2016. A partir disso, a análise foi permeada pelos estudos de Bagno (2002) e Bortoni-Ricardo (2005), dentre outros, no que tange, principalmente, às perspectivas sociolinguísticas contemporâneas e, paralelamente, no âmbito da prova de redação, como elas são ou não percebidas e consideradas.

Resultados e Discussão

As discussões, ainda preliminares, apontam determinadas desarticulações entre o que

preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000) e as competências expressas na matriz de referência e níveis de conhecimentos associados que embasam a avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (BRASIL, 2015). Para exemplificar, pode-se destacar que, na matriz de competência para a correção da redação da prova do ENEM, desconsidera, por exemplo, as discussões sociolinguísticas e os resultados de investigação nesse campo no Brasil, não apresentando coerência com o preconizado nos PCNs para a Língua Portuguesa, no que tange à importância que se deveria ter, com relação às questões culturais emanadas dos atores deste processo, os alunos (BORTONI-RICARDO, 2005). Sendo dissonante, principalmente, com as diretrizes determinadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, ao exigir a norma padrão (e não culta) e tipificar os erros em leves, médios e graves, sem, no entanto, apresentar justificativas ou embasamento linguístico (FREITAG, 2014).

Nesse contexto, é importante destacar que, recentemente, o Governo Federal (BRASIL, 2013), por meio do Ministério da Educação, passou a considerar nos PCNs às diferentes realidades regionais, levando em conta a extensão territorial e cultural do país. E, nessa perspectiva, adentrando sobre as questões culturais, as quais o aluno está inserido, pode-se inferir às diferentes manifestações da língua nesse processo, exemplificando com as expressões regionalizadas ou até mesmo o dialeto. Para acrescentar, no manual de redação do ENEM, é frisado, na competência 5 que: “Ao final da redação, o candidato deverá apresentar uma solução para o problema [...] levantado, considerando todos os aspectos abordados [...]. Essa conclusão deverá ser detalhada, refletindo os conhecimentos de mundo do candidato [...] (BRASIL, 2015, p. 22, grifo nosso). Subentende-se então, que a visão de mundo que o aluno possui torna-se viável no momento de elaboração da redação. E isso vem ao encontro do que preconizam os PCNs, isto é, às diferentes realidades regionais, levando em conta a extensão territorial e cultural do país. Sugere-se, com isso, que as manifestações culturais dos alunos devem ser consideradas e, nesse processo, a língua com suas especificidades - dialetos ou regionalismos – (BORTONI-RICARDO, 2005). No entanto, há discordância nesse quesito, pois com base na competência I: “Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa”. (BRASIL, 2015, p. 22). os termos regionalistas, por exemplo, não são considerados nas normas da Língua Portuguesa Padrão, e portanto, serão entendidos como erros.

Conclusão

O Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM pode ser considerado um importante instrumento para avaliar, não só o desempenho do estudante ao término da última etapa da Educação Básica, mas, a partir disso, com base nos resultados obtidos, fazer as intervenções necessárias nas próprias diretrizes que regem essa etapa de ensino. Contudo, focando a discussão para a prova de redação do ENEM, ainda não há estudos que avaliem o impacto dos resultados com vistas a repensar os currículos escolares, menos ainda pesquisas sobre as percepções dos principais envolvidos diretamente com o exame – alunos e professores. Essas ações seriam essenciais para embasar decisões que determinariam o futuro do aluno, principalmente no que tange ao acesso no Ensino Superior.

Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico. – o que é, como se faz. 15 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BORTONI-RICARDO. Nós cheguemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. A redação no

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf >. Acesso em: 29 jan. 2016.

ENEM 2015: Guia do participante. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: < http://enem.inep.gov.br/navegadores.html >. Acesso em: 13 jan. 2015.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Prova de redação do ENEM: divergências entre as orientações para a prática e as diretrizes de avaliação. Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura. a. X, v.20, jan./jun. 2014. Itabaiana (SC). p. 61-72 Disponível em:< http://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/2858/2548 >. Acesso em: 22 fev. 2016.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. Florianópolis, v. 10, n. esp., p-37-45, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe >. Acesso em: 27 dez. 2015.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. Cadernos de Pesquisa em Administração. São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. /1996, p. 1-5. Disponível em: < http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf >. Acesso em: 26 dez. 2015.

298

Oral

Educação e linguagens: abordagens textuais/discursivas e multissemióticas

298 - O DISCURSO PERSUASIVO-NOSTÁLGICO NA PUBLICIDADE GASTRONÔMICA

SILVA, J. C., CARVALHO, R. S.

julia.cravo.silva@hotmail.com, profricharles@gmail.com

Palavras-chave: Análise do Discurso; Publicidade; Discurso Persuasivo-Nostálgico

Introdução

O presente trabalho consiste em analisar o discurso publicitário em diferentes textualidades na cidade de Criciúma (SC), nos anos de 2014 e 2015. Tais textualidades estão relacionadas ao campo gastronômico. Os dados coletados estão sendo colocados à luz de pressupostos teóricos estudados sobre discurso e publicidade. A pesquisa visa primeiramente construir um referencial teórico a partir de diferentes conceitos de abordagens dos Estudos do Discurso; no segundo momento, identificar os discursos presentes no material publicitário que compõe o corpus. Nosso trabalho está inserido nas atividades do grupo de pesquisa Letramento e Discurso. Por conta disso, nosso objeto de estudo, o discurso, oferece aproximações com outros conceitos e áreas, sobretudo, as práticas de letramento.

Metodologia

Nossa metodologia pode ser descrita da seguinte forma: num primeiro momento houve a escolha do referencial teórico que seria estudado. Sobre os estudos do discurso, foram lidos autores como Orlandi (2005) e Maingueneau (2010), buscando assim construir um alicerce teórico na área dos estudos discursivos. Quanto à publicidade, lemos autores como Charaudeau (2010) para poder compreender as estratégias do discurso propagandista (que consiste nos discursos da publicidade, propaganda e político), bem como Hansen (2013; 2015) que estabelece relações analíticas na área do discurso publicitário. Posteriormente, passamos para a coleta dos dados que consistiu principalmente em anúncios, em diferentes suportes, de alguns restaurantes de Criciúma e de eventos gastronômicos intitulados Food Trucks. Como exemplo, descreveremos em poucas palavras uma das propagandas analisadas: um anúncio encontrado no Facebook que traz a fachada de uma hamburgueria, utilizando a estratégia tipográfica retrô de uma escrita que imita o giz em um quadro. Outro elemento relevante são as molduras em faixas, referências a datas, como a data em que foi inaugurada, com o termo since, causando uma leitura que nos remete a outros tempos, persuadindo assim o consumidor pela tradição e também pela elegância. Ao analisar propagandas como essa, percebemos ideologias diversas as quais, sobretudo, apostam em algo que já deu certo, mas também propõe que uma memória se perpetue, tanto de algo passado quanto de algo que está se construindo no agora.

Resultados e Discussão

A partir de uma análise prévia das propagandas coletadas, abordamos dentre tantas materialidades publicitárias, a estética retrô e algo que temporariamente estamos chamando de discurso persuasivo-nostálgico. Este pode ser entendido como um discurso que tende a transportar o leitor para um lugar que lhe é importante e que o faz recordar de um tempo bom, glorioso, que deu certo. Tal discurso é utilizado atualmente principalmente pela gastronomia e em sua publicidade. Notamos também a estreita relação do referido

discurso com o fenômeno que se caracteriza como gourmetização, que deriva da palavra gourmet, emprestada do francês, de modo que aqueles que a utilizarem (um restaurante, por exemplo) incorporem valores como bom, chique e fino. Apesar de entendermos que a estética retrô está presente em muitos outros discursos – na moda (roupas antigas, acessórios, calçados que vão e vêm), na arquitetura (fachadas de residências e comércios, nas decorações de interiores, nos ladrilhos), na mídia (na TV, no cinema, nos comerciais) e em várias outros campos –, achamos de grande relevância esse movimento no ramo gastronômico, por ser relativamente recente. Outro exemplo que podemos acrescentar a essa discussão é uma das maiores "febres" do momento, os food trucks, que em sua maioria são esteticamente voltados a uma tendência retrô (tipografia, design, música ambiente). Primeiramente, os eventos em que são inseridos os famosos food trucks aqui no Brasil não traduzem para o português o nome do evento no momento da divulgação. Juntando a esse fato a estética retrô, o sucesso é garantido. As hamburguerias são outro exemplo plausível nessa discussão, pois não medem esforços para estabelecerem relações entre seus produtos e memórias de épocas passadas. Destacamos a importância da pesquisa para um conhecimento de mundo mais amplo que leva em consideração um dos discursos mais importantes na nossa contemporaneidade, o discurso publicitário, e que devido a seu caráter mimético, não há como fugir. Apesar de não termos intenção em nenhum momento de menosprezar ou demonizar o discurso publicitário, almejamos uma criticidade maior dos indivíduos, um letramento que preze por diferentes compreensões de discursos. Acreditamos que com uma visão mais abrangente sobre letramento podemos colaborar na emergente necessidade que há de, sobretudo no contexto educacional brasileiro, promover diferentes olhares para o mundo a nossa volta. Logo, analisar criticamente essas manifestações publicitárias e entender suas nuances é de grande importância. Contudo, ressaltamos que a pesquisa ainda está em andamento, e por conta disso, há um longo caminho a percorrer entre nossas bases de estudos e nossos objetivos.

Conclusão

A partir do corpus analisado pudemos encontrar diversas ocorrências do que estamos chamando de discurso persuasivo-nostálgico, que congrega elementos utilizados pela publicidade – a persuasão e a nostalgia – e consequentemente pelo sistema capitalista. Como dito anteriormente, a pesquisa de analisar o discurso publicitário presente em diferentes textualidades publicitárias no município de Criciúma é iniciante e, portanto, ainda não há resultados conclusivos. Nossas certezas são aquelas do momento, buscando ir além do empirismo de quem consome textos publicitários, e tentando construir um referencial teórico sobre o tema. Todos esses elementos fazem com que pensemos melhor sobre nosso jeito de lidar com a abertura do indivíduo.

Referências Bibliográficas

CHARAUDEAU, Patrick. O discurso propagandista: uma tipologia. In: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato. Análises do Discurso Hoje, vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna) 2010, p. 57-78. Disponível em < http://www.patrick-charaudeau.com/O-discurso-propagandista-uma.html > Acesso em 01 fev. 2016.

HANSEN, Fábio. As formações imaginárias e seus efeitos de sentido no ensino e na aprendizagem de criação publicitária. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 465-476, abr./jun. 2013.

HANSEN, Fábio. Publicidade dialógica: a emergência de um autor e as reconfigurações no processo de produção do discurso publicitário. Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Rio de Janeiro, RJ – set. 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. Doze conceitos em análise do discurso. São Paulo:

Parábola, 2010.

ORLANDI, Eni P. Análise de Discurso: princípios & procedimentos. 6 ed. São Paulo: Pontes, 2005.

Fonte Financiadora

PIBIC UNESC

FUMDES – SC

306

Oral

Educação e linguagens: abordagens textuais/discursivas e multissemióticas

306 - ABORDAGENS TEXTUAIS/DISCURSIVAS EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

NIEDZIELUK, L. C.

luzcarpin55@gmail.com

Palavras-chave: Abordagens Textuais/Discursivas; Cursos de Formação; Bakhtin

Introdução

A presente pesquisa propõem-se a apresentar a inserção do trabalho com gêneros textuais/discursivos em ações de ensino-aprendizagem no espaço da formação continuada com professores de diversas áreas do saber em oficina realizada em 2015, e em mini-curso de 2013.

Nesses espaços, busca-se criar condições para que professores reconheçam e utilizem a Teoria dos Gêneros Discursivos ou Análise Dialógica do Discurso ou ainda Teoria Enunciativo-Discursiva, vai Bakhtin e Volochinov (1999), como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Para isso, recorreu-se às concepções basilares da teoria, como as de gênero, língua, sociedade, ideologia, enunciado e texto/discurso.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é ressignificar o processo de formação docente ao repensar as práticas de oralidade, de leitura e de análise linguística.

Metodologia

Utilizamos a metodologia proposta por Bakhtin e Volochinov (1999), a qual propõe que sempre partir das esferas sociais para a análise linguística; isto significa que a situação de produção determina o gênero, e este, por sua vez, determina as escolhas linguísticas.

O mini-curso foi ministrado na UFSC, em 2013, para um grupo de professoras de diversas áreas do saber, e a oficina foi ministrada em 2015 para professoras da Rede Municipal de Palhoça, capacitação de Reforço Escolar – anos iniciais e ensino fundamental, cujo foco é a alfabetização.

O método consta de cinco etapas, a seguir:

a) imersão em gêneros discursivos variados para familiarizarem-se com textos-enunciados de diferentes esferas sociais;

b) elaboração e aplicação didática que consiste no reconhecimento e leitura analítica e crítica das esferas sociais por onde circulam os gêneros;

c) produção textual/discursiva de alguns gêneros, este é o momento de constatar se houve a apropriação dos gêneros trabalhados;

d) transformação escrita de um gênero-base em outro, neste momento, ao transformar um gênero-base em outro, como por exemplo, transformar uma reportagem em uma notícia, percebe-se se as professoras(es) realmente identificam as características linguístico-textuais específicas de cada gênero;

e) socialização para o grande grupo, é um debate especificando todas as dificuldades do processo de reconhecimento e escrita dos gêneros discursivos.

Resultados e Discussão

Os resultados e a discussão com os docentes se mostraram relevantes, pois a grande maioria desconhecia a Teoria dos Gêneros do Discurso e haviam tido pouco contato com os PCNs, somente em cursos de capacitação. Afirmam que nas suas instituições de trabalho não há espaços para discussão.

Ao propormos a Teoria dos Gêneros Discursivos juntamente com os postulados nos PCNs (os quais corroboram a teoria), comprometemo-nos a transpor didaticamente aos docentes, a distinção conceitual de gêneros, textos, tipos de textos e pensar os eixos relacionados entre leitura, escrita e análise linguística. Isto já provoca dificuldades entre os especialistas/pesquisadores em compreendê-las e não foi diferente nos cursos de formação.

Com relação ao aporte teórico, foi difícil estabelecer fronteiras entre as concepções de texto e de gêneros discursivos, pois aquelas provêm de uma abordagem textual, enquanto que as de gêneros discursivos provêm da teoria enunciativa-discursiva ou da análise dialógica da linguagem, e, também, em compreender suas condições de produção sócio-históricas.

A abordagem textual predominante nas práticas de ensino-aprendizagem não abarcam as esferas sociais e o trabalho com a língua se realiza, efetivamente, nas práticas sociais, isto é, no seu uso, porém os indivíduos que desconhecem determinados usos não irão se apropriar dos mesmos, assim, não reconheceram suas características fundamentais. Foi isto que os docentes envolvidos nestas capacitações, ao realizarem as atividades do método (imersão nos gêneros, elaboração e aplicação didática, produção de textual/discursiva, transformação de um gênero/base em outro), perceberam. Muitos deles resistem a esta proposta.

Observamos, por meio das atividades propostas, que os docentes confundem noções básicas de tipologias de texto (narração, descrição e dissertação) com gêneros discursivos.

Constatamos que as antigas práticas, como afirma a pesquisadora Rojo (2002), perpassam as novas práticas e parece que em um primeiro momento funcionam como um entrave, pois o enfoque sócio-histórico bakhtiniano, se caracteriza por elementos da discursividade e não da textualidade. A preocupação inicial dos docentes, ao produzir textos, é a de revisá-los gramaticalmente, esquecendo-se da preocupação com as características do gênero, isto é, com a organização composicional, a temática e o estilo. Isto ocorre talvez pelo fato de estarem habituados ao livro didático – leitura, interpretação de texto e estudo de gramática.

Foi necessário trabalhar, aprofundamente, o conceito de situação de produção, isto é, de esferas de atividade humana mostrando que os enunciados pela Teoria dos Gêneros e pelos PCNs, ocorrem no dia-a-dia e se modificam; assim, os docentes perceberam que há necessidade de um reposicionamento frente as suas práticas de ensino-aprendizagem.

Conclusão

Pelo fato de, o primeiro curso ser realizado em 2013, e o segundo, em 2015, e nestas duas ocasiões nem uma das equipes de professores que realizaram as atividades conseguiram adequar o texto/base ao gênero solicitado, concluímos pela necessidade de os docentes pesquisadores em geral, proporcionarem mais cursos de capacitação aos professores, em suas instituições, pois os cursos de graduação, muitas vezes, devido ao curto espaço de tempo, não apresentam conceitos e teorias mais complexas; assim, a grande maioria destes docentes não consegue estabelecer a relação entre os eixos: práticas de compreensão e produção textuais/discursivas como propõem os PCNs.

Entendemos que há necessidade de um programa constante de formação de professores para que estes ampliem e se apropriem das reflexões teóricas.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHINOV, Valentin. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. Estética de la creación verbal. Trad. Tatiana Bubnova. 2. ed. México: Siglo Veintiuno, 1985.

BRAIT, Beth. (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL SEF. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Disponível em: < www.mec.gov.br. >. Acesso em: 13 ago. 2002.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. Trad. Roxane Rojo (mimeo), 1996.

ROJO, Roxane. (Org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

324

Oral

Educação e linguagens: abordagens textuais/discursivas e multissemióticas

324 - REFLEXÕES SOBRE A PERSPECTIVA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PRESENTE NOS RELATÓRIOS DE ORIENTADORES DE ESTUDO DE UM DOS POLOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC EM SANTA CATARINA

AGUIAR, M. A. L., BRICHI, C. C., ZAPATA, S. I.

cida.aguiar@gmail.com, carenbrichi@gmail.com, soraia.zapata@grad.ufsc.br

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Formação de Professores

Introdução

As reflexões presentes neste trabalho articulam-se ao projeto de pesquisa em andamento "A formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC 2013: Considerações a partir dos relatórios dos Orientadores de Estudo". O objetivo Geral dessa investigação consiste em analisar os relatórios dos Orientadores de Estudo do PNAIC na intenção de verificar, a partir de uma amostragem, como se configurou a formação do Pacto nas redes de ensino de Santa Catarina. Estabeleceu-se como objetivos específicos, aprofundar conhecimentos a respeito das metodologias de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir de estudos relacionados à temática; averiguar conceitos relacionados ao processo de alfabetização presentes/ausentes nos relatórios e discutidos durante a formação e verificar tendências metodológicas para o ciclo de alfabetização.

Metodologia

Essa investigação se configura como uma pesquisa de caráter documental. Nas palavras de Richardson (2009, p. 228), “Esta pode ser definida como a observação que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles.” Assim, a metodologia organizada para atingir esses objetivos no período destinado a esse projeto (março de 2015/julho de 2017) se pautou, primeiramente, no acesso aos relatórios correspondentes a 2013 (cerca de 500) produzidos em um dos polos de formação e disponíveis no acervo do núcleo de pesquisa responsável pelo projeto de extensão do PNAIC em Santa Catarina. Em seguida, escolheu-se, dentre esses relatórios, uma amostragem de 50 exemplares que foram organizados em quadros, num processo de mapeamento, para que se pudesse proceder ao trabalho de análise. Procurou-se variar o maior número possível de municípios, na intenção de que essa amostragem se constituísse como uma referência do que foi esta formação em lugares com configurações distintas. Em concomitância, iniciou-se a releitura dos cadernos de formação do PNAIC 2012 (BRASIL, 2012), com registro sobre as temáticas e conceitos abordados e foram feitas leituras de referência de apoio para a fundamentação teórica, tais como: Soares (2003 e 2004), Gontijo (2003), Leite (2001), dentre outros. Depois desses primeiros procedimentos, foram feitos registros sobre os conceitos/imagens/elementos encontrados nos relatórios, buscando estabelecer categorias para a análise.

Resultados e Discussão

A problemática da alfabetização é de longa data uma questão bastante complexa. Não há como refletir sobre esse fenômeno educacional sem levar em conta inúmeras variáveis: teorias, métodos, metodologias, políticas públicas, condições para o trabalho docente,

formação, condições econômicas da população docente e discente das escolas públicas, questões culturais, de sobrevivência, moradia, saúde, dentre outros aspectos, que também incidem sobre o fenômeno educação escolar de um modo geral. Cada vez mais se evidencia que a educação não é tarefa única e exclusivamente de responsabilidade da escola, do professor, ela deveria se constituir como um ato político de uma nação, um compromisso ético com os sujeitos. Já é discurso corrente a defesa de que toda criança tem o direito de se alfabetizar nesse processo inicial para que realmente possa ter autonomia para continuar seu processo de escolarização como uma condição de cidadania, mas para que isso se efetive, as condições sociais de todos os envolvidos precisam ser proporcionadas. Como vem ocorrendo a formação de professores? Ele só ensina ou também aprende? Será que os proponentes dos cursos de formação de professores têm se perguntado com convicção: quem é o sujeito que aprende? O que ele já sabe? O que posso ensinar-lhe? O que posso aprender com ele? Como estabelecer relações interativas nesse campo tensionado chamado “escola”, lugar de ensinar e aprender, institucionalizado e reconhecido socialmente? Que condições de trabalho são oferecidas para esse profissional? Essas perguntas e outras tantas estiveram permeando a formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A defesa desse programa enfatizava o direito principal de toda criança em processo de escolaridade: o direito de aprender. Com essa pesquisa busca-se trazer contribuições para se pensar a formação do professor alfabetizador, para tanto, devemos, nas investigações, não deixar de considerar, para além dos dados coletados, o contexto dessa formação (suas possibilidades, impossibilidades, convergências e divergências). Os orientadores de estudo, cerca de 120, que se reuniam para um trabalho em conjunto nesse polo de formação (foco da pesquisa), vinham de aproximadamente 53 municípios distintos, traziam marcas culturais distintas da formação profissional, da experiência sistematizada de uma formação continuada (ou não), de suas vinculações a redes de ensino com organizações díspares de trabalho. Assim, constituíram-se pela heterogeneidade que provocava interações nem sempre harmoniosas. Análises preliminares revelam que boa parte desses profissionais direcionou o trabalho de formação com os alfabetizadores estabelecendo proximidade em relação às orientações recebidas durante o curso, apresentando em seus relatórios evidências de apreensão do que foi tratado nos cursos de formação, por meio de registros escritos e também fotográficos, tanto da formação oferecida nos seus respectivos municípios, quanto dos desdobramentos dessa formação na sala de aula dos alfabetizadores, cursistas do PNAIC.

Conclusão

Nos dados coletados, outros focos de atenção estão mobilizando a nossa análise, para os quais formulamos outras perguntas: como se revela/constitui a organização do trabalho de sala de aula a partir desse processo formativo? Que conceitos se evidenciam como aprendidos/enfatizados a partir desse curso? O que as imagens escolhidas pelos orientadores para compor esses relatórios informam sobre essa formação para os alfabetizadores? Essa aproximação, ainda que inicial, a esse banco de dados, ressaltamos, incita reflexões importantes para o campo da formação continuada de professores alfabetizadores, especificamente, e para a educação de modo geral. Afinal, ainda necessitamos, no contexto brasileiro da atualidade, de respostas para o “como se alfabetiza?”

Referências Bibliográficas

BRASIL. SEB/MEC. Site oficial. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/index.php Acesso em: 20 abr. 2014.

GONTIJO, C.M.M. Alfabetização: a criança e a linguagem escrita. Campinas, SP: Autores

Associados, 2003.

LEITE, S. A. (Org.). Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M.. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 25, abr. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso > Acesso: 20 de abr. 2014

RICHARDSON, R. J. et al. Pesquisa Social: Métodos e Técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

Fonte Financiadora

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Pesquisa Científica PIBIC/CNPq – PIBIC-Af/CNPq – BIPI/UFSC

325

Oral

Educação e linguagens: abordagens textuais/discursivas e multissemióticas

325 - A VOZ DA CRIANÇA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO DISCURSO DAS CIÊNCIAS E DE GÊNEROS A ELE RELACIONADOS

BORTOLOTTO, N., MARTINEZ, D. F.

nelbortolotto@gmail.com, debora.81@hotmail.com

Palavras-chave: Discurso das Ciências; Alfabetização; Dialogia; Gêneros do Discurso

Introdução

Neste trabalho pretende-se abordar intercorrências da linguagem verbal (oral e escrita) e suas múltiplas modalidades no processo específico da alfabetização quando envolvido o ensino do discurso das ciências. Assim sendo, pretende-se dar visibilidade às vivências entre professor e alunos, analisando suas inter-relações e, por conseguinte, a produção de sentidos do conhecimento científico pelas crianças, bem como as elaborações conceituais pertinentes a campos de conhecimento em que esses sentidos se efetuam. Para tal intento, optou-se pela perspectiva sócio-histórica direcionando o foco para referenciais bibliográficos dos autores Vigotski e Bakhtin. Pretende-se assim contribuir com investigações sobre os processos de aquisição da escrita, quando se trabalha pedagogicamente com propostas do discurso das ciências na esfera escolar.

Metodologia

A investigação assentada na perspectiva sócio-histórica é de cunho qualitativo, visando à análise de relações dialógicas existentes em processos e produtos humanos. Com base nesse pressuposto, efetuou-se, no período de um ano letivo, uma pesquisa de campo com uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede federal de ensino, situada no município de Florianópolis, Santa Catarina. O corpus da pesquisa se constituiu de enunciados dos sujeitos envolvidos nas ações pedagógicas de ensino de ciências, professor e alunos. Operou-se a recolha de dados por meio de filmagens, gravações em áudio, fotografias do campo de coleta; textos escritos por alunos e pela turma como coletividade; desenhos (texto/imagem) e registros escritos em diário de campo. Como categoria investigativa que orientou as análises elegeu-se os enunciados histórica e socialmente situados dos sujeitos participantes; as relações dialógicas envolvidas no processo de aquisição da escrita; e sentidos (tema) do discurso (oral/escrito). Preconizava-se, no contexto do ensino, um trabalho que compreendesse a diversidade dos gêneros do discurso, conceituados pela teoria enunciativa de Bakhtin como tipos relativamente estáveis de enunciados, e reconhecidos como elementos formulados no corpo das mais diversas esferas da atividade humana. Nesse contexto, existem elementos que vão constituir o texto-enunciado, seu conteúdo temático, estilo e sua composição, sempre de acordo com práticas sociais histórica e culturalmente situadas.

Resultados e Discussão

Como resultado das análises dos enunciados dos alunos observou-se que os processos relacionais entre os sujeitos professor-alunos mostraram-se imprescindíveis para estabelecer o encontro dialógico (locutor/interlocutor) no processo de elaboração conceitual e discursiva. Os conhecimentos tratados em aula se instituíram em elementos de negociação para o estabelecimento de uma maneira de dar sentido ao que fora um

enunciado de pauta pedagógica. Nesse encontro dialógico das interlocuções, a escrita desempenhou papel fundamental na produção de sentidos e respectivas elaborações conceituais (conhecimentos de natureza científica/conhecimentos de escrita), seja com relação à aquisição ou desenvolvimento de conhecimento de gêneros do discurso em ensino ou na tentativa da aquisição de um estilo individual (autoria). As vozes dos envolvidos no âmbito das conversações ou da elaboração de escritas apontaram o papel ativo e responsivo dos alunos, do que se amplia e se lhes (re)significa como conhecimento na escola ou, ainda, fora dela. Apontaram também a condição relacional do sujeito com a linguagem na elaboração conceitual quando este constrói conhecimentos no processo de negociação de sentidos. No caso específico da escrita de gêneros do discurso, mesmo em estágios iniciais de aquisição da escrita, como é o caso dos sujeitos desta investigação, observou-se que a produção de linguagem das crianças evidencia certa complexidade no trato com as práticas discursivas engajadas em suas necessidades, essencialmente voltadas a sua manifestação como sujeitos-partícipes das esferas sociais em que estão inseridos (escolar ou não). O aluno, ao aprender a escrever, coloca-se em dialogia (locutor/interlocutor) e encontra espaços para a expressão verbal, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades que atentem para as condições de produção do discurso nas práticas sociais de que for partícipe. E mais: quando a ênfase pedagógica é posta no aspecto relacional dos sujeitos com a linguagem e destes entre si, os conhecimentos acabam construídos em um plano de "negociação" de sentidos, no qual a condição do aluno que aprende (eu para si) se define na interlocução com colegas e professores (eu para o outro) na busca potencial para os sentidos dos objetos em aprendizagem. No ato da escrita o sujeito não age inteiramente livre, pois têm sempre a palavra do outro presente na atividade da escritura. Afinal, conscientemente ou não, um ato é praticado por alguém situado em um tempo e espaço sócio-históricos, com responsividade (reação-resposta) e responsabilidade (valoração). A criança, de seu lado, no afã de compor um estilo individual, um modo particular de imprimir responsabilidade e responsividade à sua voz no ato de escrever, age, perante o ato do conhecimento, com responsabilidade e responsividade, assumindo a linguagem como prática social. Por conseguinte, não é um ser que nada conhece e nada tem a dizer de uma "coisa-objeto", de si, de outros, a adultos experientes – o professor –, algo que historicamente se vinha defendendo em pesquisas em um passado nada distante.

Conclusão

Em tal perspectiva de ação pedagógica, a palavra do outro (professor) é de fundamental importância na formação do sujeito que escreve. O papel mediador do professor poderá calcar-se na apropriação desse aluno dos discursos (o científico é um deles), no entrecruzamento das práticas discursivas na escola e fora dela. Desse modo, se estaria proporcionando outras formas de usar a linguagem e construindo sentidos pela fala, escrita ou multissemioses quando da expressão das diferentes maneiras de ver, dizer e representar o mundo. E, nesse conjunto, fundamentar a inserção das crianças no universo dos conceitos do discurso das ciências, desenvolvendo o processo de tomada de consciência de conceitos científicos, repisando o que é próprio à linguagem: uma prática social.

353

Oral

Educação e linguagens: abordagens textuais/discursivas e multissemióticas

353 - ETHOS: A CORPORALIDADE DO SUJEITO NA EAD

KINDERMANN, C. A.

cida.kindermann@unisul.br

Palavras-chave: Corpo Discursivo; Ethos; EaD

Introdução

A Educação a Distância surge como um novo paradigma, configurando-se uma plataforma de ensino (EaD). Neste estudo, trabalha-se com a sala virtual (Espaço Virtual de Aprendizagem) da UNISUL. É um espaço colaborativo entre aluno e professor em que eventos/práticas de linguagem acontecem, de modo a propiciar a escrita (autoria) e a leitura, desvinculando-se do espaço físico da Escola para um novo espaço – o virtual. Objetiva-se, dessa forma, identificar como o sujeito se mostra nesse ambiente virtual e que imagem constrói de si e do outro. Este trabalho filia-se ao GADIPE (Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso: pesquisa e extensão) que está articulado à linha de pesquisa Texto e Discurso da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Metodologia

Esta pesquisa segue os dispositivos teórico-metodológicos da Análise de Discurso. O pesquisador, ao constituir o seu corpus, já começa a fazer a análise. É importante, então, que a teoria intervenha a todo momento para dar base à relação entre o analista e o seu objeto.

Quanto à questão metodológica para a análise, Orlandi (1999) propõe a construção de um dispositivo da interpretação. A interpretação aparece em dois momentos da análise (ORLANDI, 1999, p. 61):

a) é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto da análise; o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise;

b) é preciso compreender que não há compreensão sem interpretação, daí a necessidade de um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação.

Para isso, foi selecionada a disciplina de Leitura e Produção Textual (60 horas) que se desenvolve no EVA (Espaço Virtual de Aprendizagem) da Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina, disciplina essa de um curso de licenciatura oferecido a distância. A turma selecionada para estudo é a de número 70 – 2009/B com 70 alunos. Nesta pesquisa, são trabalhadas as produções dos alunos publicadas nas ferramentas: perfil, fórum e exposição. Desses 70 alunos, apenas 12 deram um retorno em relação ao consentimento de uso de suas produções para este trabalho. Selecionou-se apenas a produção de um aluno.

Resultados e Discussão

A partir da análise do texto que segue, seu discurso é impregnado do ethos de um professor, já cristalizado em nossa sociedade, de acordo com o discurso pedagógico, autoritário, aquele detentor do saber, da ciência e pode apontar as possíveis falhas do

outro. Há também um ethos “dito” ao utilizar recursos didáticos para realçar determinadas expressões, como a fonte azul e em negrito, para destacar o que considera importante, ao fazer um paralelo entre a língua falada e a escrita, permitindo a construção de um corpo enunciante, a imagem de professor, conhecedor da estrutura e do funcionamento da língua-padrão.

Título: Querida P 7,

Sugiro que comece a ler sempre, para melhorar a concordância de suas frases. Não leve a mal, é que lendo, conseguimos escrever melhor. Na linguagem escrita devemos ter mais cuidado, uma vez que é muito diferente da linguagem falada. Na linguagem oral podemos dizer o que quisermos, sem a preocupação com acentos, vírgulas, pois a própria entonação da frase vai fazendo a pontuação, de forma oral. [...].

Por mais que em seu discurso materialize um ethos responsável pela aprendizagem dos alunos/colegas, um ethos que assume um corpo de “professor”, o seu lugar de enunciação não lhe confere o status de professor, a cena enunciativa e o contexto sócio-histórico não podem legitimar sua fala, por mais que se mostre conhecedor da língua. Se os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes de seus discursos por formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes e se a interpelação do sujeito de seu discurso se realiza pela sua identificação com a formação discursiva que o domina (superposição do sujeito da enunciação e o sujeito universal), então, esse participante pode ser considerado como um “mau sujeito”, aquele que, segundo Pêcheux (1997, p.215) “[...] se volta contra o sujeito universal por meio de uma “tomada de posição”[...]. Faz-se oportuno lembrar que a forma-sujeito regula uma determinada formação discursiva, no entanto não garante a identificação plena da posição-sujeito da enunciação, conforme pode ser visto na sequência discursiva acima.

Se este fórum faz parte de uma das atividades propostas pela disciplina de Leitura e Produção Textual do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior, tem-se como formação discursiva dominante a pedagógica, em que circula o discurso pedagógico. Há um imaginário coletivo construído a respeito da função sujeito que cada um deve ocupar: função-aluno, função-professor etc. O mau sujeito incorpora uma outra posição que não se relaciona com a função sujeito dessa formação discursiva.

De acordo com Orlandi (1987), a imagem típica que se tem de aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender e o professor é aquele que possui o saber e está na escola para ensinar. Por isso o Participante 6 é contestado pelo participante que se vê prejudicado ao ler seu comentário, reforçando ainda mais a questão dos papéis que cada um desempenha em uma sociedade e se esses papéis são realmente papéis autorizados, já cristalizados pela própria sociedade.

Conclusão

Pela escrita no ciberespaço, o sujeito pode ocupar uma posição e subjetivar-se. O EVA contribuiu para o sujeito, dizer-se, constituir-se, mostrar-se “presente”; dado que o espaço é virtual, investe-se de uma corporalidade construída pelo discurso. Esse ambiente facilita essa corporalidade do sujeito pelo/no discurso, já que ele pode re-construir uma realidade e inserir-se nela e nela ocupar uma posição, justamente porque essa tecnologia se configura em um tempo e em uma espacialidade não-convencional. Nesse jogo com o outro, o sujeito se subjetiva de uma forma ou outra, mas sempre remetendo a uma existência histórico-social no mundo, situado em práticas sociais. A escrita ressignifica-se aí se inscrevem corpo e voz para que o sujeito possa habitar, ter um lugar para ocupar e, decorrente disso, constituir-se.

Referências Bibliográficas

ORLANDI, Eni Puccinelli. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. Análise de discurso: Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi [et al.]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. Ethos discursivo. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. Cenas da enunciação. (Org.) POSSENTI S.; SOUZA-E-SILVA M.C.P. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

_____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.) Imagens de si no discurso: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

363

Oral

Educação e linguagens: abordagens textuais/discursivas e multissemióticas

363 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENSINO DE POLÍGONOS E FIGURAS PLANAS

WIBBELT, F. J. D., SEMMER, S.

fernandajaquelinedemetrio@hotmail.com, profsemmer@gmail.com

Palavras-chave: Sequência Didática; Geometria; Polígonos; Diálogo

Introdução

Aplicando o sub-projeto Ensino de Matemática do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental numa Escola Pública de Educação Básica de Mafra, Santa Catarina, utilizou-se jogos e atividades em uma sequência didática, para ensinar conceitos de Geometria. O foco principal da aplicação foi experimentar o fomento de diálogo descritivo entre os alunos, ressaltando definições, propriedades, características e classificação de polígonos e, de não polígonos. Objetivou-se, que os alunos diferenciassem os polígonos apresentados e os relacionassem com as definições, representações gráficas e as problemáticas envolvidas nas aulas, apresentando e discutindo seu aprendizado sob a forma de diálogo. Bem como, adquirissem autonomia no estudo e resolução das tarefas das fichas impressas.

Metodologia

Para realização das atividades, seis aulas, divididas em três encontros. Inicialmente, investigou-se conhecimentos prévios dos alunos em relação aos polígonos. Eles mencionaram figuras e formas geométricas diversas, o que, levou a mostrar representações gráficas de polígonos no retroprojetor, para classificá-los como regulares e irregulares. Também, se comentou sobre a classificação dos polígonos quanto ao número de lados, enfatizando conceitos de perímetro, vértice, ângulos e diagonais. Em seguida, no material impresso, na sequência didática, os alunos diferenciaram polígono de não polígono, assinalando-as, nas diversas formas contidas em uma tabela. A nomenclatura dos polígonos de acordo com o número de lados e a identificação do número de diagonais que partem de cada vértice dos polígonos foram objetos de estudo, em seguida. Na correção das atividades, alguns conceitos foram relembrados e sistematizados. E, na continuidade da sequência didática, os alunos se reuniram em equipes, de no máximo quatro integrantes, e, receberam uma coleção de figuras. Orientou-se para que elas fossem separadas em grupos, com critérios próprios de cada equipe. Após a separação, se conversou sobre os critérios escolhidos, realizando-se um diálogo entre as equipes, sobre as formas de separação escolhidas, e estabeleceu-se relações entre os critérios apresentados. Com as mesmas figuras, cada equipe selecionou uma delas para descrever e repassar aos colegas por meio de um dos seus integrantes. As características quando repassadas aos colegas, foram analisadas e discutidas entre eles, e depois, em geral com a turma, num diálogo conciso e significativo, usando linguagem e conceitos geométricos.

Resultados e Discussão

Na aplicação das atividades da sequência didática, os resultados foram mais qualitativos do que quantitativos, embora, possam ser categorizados em três diferentes significações.

A primeira, em relação às representações visuais, que, de acordo com Fainguelernt (1999), são essenciais no estudo de Geometria, pois, contribuem para a interpretação das relações matemáticas abstratas. Segundo essa autora, é impossível formar um conceito ou identificar características geométricas sem visualizar os elementos. Assim, na classificação das formas, em polígonos e não polígonos, regulares e irregulares, os alunos se mostraram motivados com a atividade envolvendo representações visuais. Principalmente, quando observaram e analisaram as imagens no retroprojetor, o que, pareceu uma inovação para eles. E, pode-se verificar que a relação existente entre as representações gráficas e as características dos polígonos foi bem entendida pelos alunos. Da mesma forma, considerou-se que os processos de comunicação de ideias, indicada por Santos e Nacarato (2014, p. 26), auxiliaram na "apropriação da linguagem geométrica". Haja vista que, ao diferenciar polígonos regulares dos irregulares, não bastou ao aluno, dizê-los apenas, mas diferenciá-los indicando características de lados e ângulos. A apropriação dessa linguagem, pode-se notar evidentemente, tanto na fala dos alunos, quanto no preenchimento correto das questões do material impresso.

A segunda, quando avaliaram como interessante a atividade impressa na forma de sequência didática, pois, citaram que alguns colegas quando terminaram as questões rapidamente, imediatamente resolveram outras. Entendeu-se assim, que a fluência da aula não dependeu do término de todas as atividades por todos os alunos. Cada um as fez, no seu tempo e com suas características próprias, sem depender do colega para continuar a atividade. Confirmando o uso de um recurso didático pertinente, como a do material impresso, que privilegiou a continuidade da aprendizagem.

E, a terceira, em relação ao ambiente de aprendizagem, sugerido por Santos e Nacarato (2014, p. 26), que recomendam: "diálogo, interação e ações mediadas". Em que, nas apresentações de critérios e estabelecimento de diálogos de conhecimento, foi possível acompanhar as narrativas orais dos alunos e, analisar diferentes concepções geométricas existentes entre eles. Assim, pode-se perceber que, durante a apresentação da atividade de um colega, os demais compararam o que ele falara, com a particular descrição que haviam escrito sobre as suas figuras. Ou seja, cada aluno realizou a atividade diferentemente do colega, pois, interpretou a figura ou grupo de figuras, de acordo com sua concepção. Dessa maneira, percebeu-se um particular ponto de vista para determinada figura, que culminou na descrição para os outros, na forma pessoal de pensamento, isso, "evidencia, uma concepção de ensino e aprendizagem não pela mera reprodução de conhecimentos, mas pela via da ação refletida que constrói conhecimentos" (BRASIL, 1997, p. 33). E, no instante em que o aluno mostrou seu particular enfoque, os demais interagiram, colocando opiniões também, algumas vezes concordando e outras vezes discordando, ou seja, estabelecendo um diálogo.

Conclusão

Pode-se afirmar que os objetivos propostos foram alcançados, e que, a sequência didática despertou o interesse dos alunos ao propiciar continuidade na resolução de questões, sem necessitar muito da ajuda do professor, e sem ficar atrelado ao ritmo de aprendizado dos colegas. Verificou-se que a autonomia de cada aluno foi desenvolvida e a forma de se expressar em grupo também. Pois, os diálogos desenvolvidos iniciaram com termos mais cotidianos e, na medida em que avançaram nas explicações, foram adquirindo a linguagem própria da geometria, com termos corretos e definidos adequadamente. Ao questionar os alunos sobre as aulas, o método usado e se gostaram das atividades, as respostas, somente positivas, particularmente, estimularam a estudar mais e procurar sempre outras formas de atuação em sala de aula.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais:

matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FAINGUELERNT, E. K. Educação matemática: Representação e Construção em Geometria. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS. A.C. dos; NACARATO, A. M. Aprendizagem em geometria na educação básica: A fotografia e a escrita na sala de aula. Belo Horizonte. Autêntica, 2014.

Fonte Financiadora

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

497

Oral

Educação e linguagens: abordagens textuais/discursivas e multissemióticas

497 - O NÃO-LUGAR DO IMIGRANTE: QUESTÕES IDENTITÁRIAS

ANJOS, C. B., LUCIANO, S. F. M.

camila_anjoss@hotmail.com, suelen.francez@gmail.com

Palavras-chave: Imigrante; Identidade; Não-Lugar

Introdução

Os movimentos de migração acontecem desde épocas muito remotas, na era das Grandes Navegações, entre os séculos XV e XVI, quando povos de distintas nacionalidades lançaram-se aos mares buscando expandir suas rotas marítimas. Atualmente o cenário não é muito diferente, pois ganeses, haitianos, senegaleses têm saído de seus países e se deslocado, entre outros, para o Brasil, numa tentativa de melhorar sua condição econômica. Assim, Santa Catarina, nos últimos anos, recebeu uma grande leva de imigrantes, que se instalaram ao longo do estado. O imigrante veio ocupar um outro espaço, diferente do seu, e, a partir disso, queremos pensar sua identidade, cultura e memória, enquanto sujeito afetado ideologicamente pelas relações de sentido que se estabelecem nesse outro lugar que agora ele necessita estar.

Metodologia

Esta pesquisa será desenvolvida no espaço de uma sala de aula, nas dependências da Unisul, organizada exclusivamente para atender imigrantes ganeses, com o intuito de oferecer oportunidades para a aprendizagem da Língua Portuguesa. As aulas têm cerca de duas horas de duração, são expositivo-participativas e são elaboradas a partir das necessidades básicas de comunicação dos alunos envolvidos. Quanto ao material didático, temos embasamento, principalmente, na apostila “Português do Brasil para refugiados e refugiadas: pode entrar”, de autoria de Jacqueline Feitosa de Oliveira, Juliana de Almeida Reis Marra, Karina Fasson, Nayara Moreira Santos, Renata Cristina Pereira e Talita Amaro de Oliveira. Conforme apresentação do próprio material, este foi elaborado com o propósito de auxiliar refugiados a darem os primeiros passos linguísticos para sua integração ao nosso país. Nesse contexto, a apostila trata não apenas de questões estruturais da língua, mas também aborda aspectos inerentes ao imigrante, ou seja, à sua própria história, ao seu país de origem e ao seu povo. Partindo dessa perspectiva, que supera um ensino focado essencialmente no léxico, ao valorizar as questões identitárias dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, formulamos nosso corpus de pesquisa, que será constituído da seguinte forma: primeiro, realizaremos um questionário contendo dez questões acerca de aspectos culturais relacionados, em especial, à religião e à gastronomia desses migrantes; depois, analisaremos, a partir do aporte teórico da Análise do Discurso de linha francesa, a cultura, a identidade e a memória do imigrante enquanto constituintes desse sujeito nesse outro espaço.

Resultados e Discussão

Como se trata de uma pesquisa em desenvolvimento, as questões que propomos discutir são incipientes, uma vez que os dados ainda não foram coletados, não sendo, assim, possível apresentá-los ou discuti-los neste momento. As aulas de Língua Portuguesa para refugiados terão início no dia 21 de março e a aplicação do questionário acontecerá no

início do mês de abril. Todavia, pela experiência já vivenciada em 2015 com o grupo com o qual trabalhamos, podemos afirmar que o imigrante, presente nesse outro espaço, carrega consigo marcas de sua própria história, que vão além de um simples deslocar-se de um lugar ao outro, visto que estas marcas representam indícios de sua constituição identitária enquanto sujeito. Para compreendermos a noção de sujeito, Fernandes (2005, p. 33) aponta que devemos considerar que não se tratam de indivíduos compreendidos como seres que têm uma existência particular no mundo; isto é, sujeito, na perspectiva em discussão, não é um ser humano individualizado; um sujeito discursivo deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo. E é desse modo, na coletividade, que buscamos compreender o sujeito-imigrante. Este sujeito, que está "lá e cá", se encontra num não-lugar, uma vez que está distante de seu país de origem e busca, nesse outro lugar, ressignificar sua cultura. Essa tentativa de preservação de sua identidade acontece a partir da prática de seus hábitos cotidianos, principalmente religiosos e alimentares, que serão foco deste estudo. O não-lugar significa, em outras palavras, um lugar de entremeio, no qual o sujeito se constitui pela incompletude, pela falta, pelo real da língua. Conforme Orlandi (2005, p. 20), o sujeito é "[...] afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam". Isso representa dizer, em relação ao imigrante, que este é afetado ideologicamente pela materialidade histórica que trabalha nele também essa cultura do outro. Tendo em vista essas questões teóricas, esperamos, com a aplicação do questionário, encontrar pistas, indícios, marcas desse sujeito que se (re)constitui nesse não-lugar. Com isso, desenvolveremos nossa pesquisa a partir de recortes de nosso material de análise, o qual será organizado em forma de sequências discursivas. À semelhança do que nos traz Orlandi (2005, p. 62-63), não objetivamos, neste tipo de análise, alcançar "a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou exaustividade em relação ao objeto empírico", mas pretendemos, nesse processo, atingir a "exaustividade almejada – que chamamos vertical", isto é, alcançar uma profundidade na pesquisa, de modo que nosso objeto simbólico dê margem para constituir a análise de nosso corpus discursivo.

Conclusão

Entendemos que, com base nas questões que nos propusemos pensar em relação ao imigrante, será possível verificar se/de que forma a história, o social e a ideologia interpelam esse sujeito nas relações que agora ele estabelece nesse lugar que necessita estar/ocupar. Partindo desse pressuposto, os questionários nos oportunizarão compreender quem é este sujeito imigrante, o que ele pensa no/sobre o mundo, quais seus hábitos, costumes e como ele os vivencia nesse espaço que não é seu. Para tanto, concluímos ser possível investigar a cultura, a memória e a identidade do sujeito-imigrante a partir das condições de produção que constituem sua prática discursiva no meio social.

Referências Bibliográficas

FERNANDES, Cleudemar Alves. Análise do Discurso: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise do discurso: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

502

Oral

Educação e linguagens: abordagens textuais/discursivas e multissemióticas

502 - O DISCURSO PEDAGÓGICO NO EVA - DIFERENTES POSIÇÕES-SUJEITO

ROCHA, A. W.

rocha.alexandre@unisul.br

Palavras-chave: Análise do Discurso; Posição-Sujeito; Ensino à Distância

Introdução

O presente trabalho desenvolve-se a partir do escopo teórico e metodológico da Análise de Discurso de vertente francesa e visa apresentar os resultados obtidos ao final da dissertação de mestrado deste mesmo autor defendida em 2013 pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da UNISUL. O objetivo principal deste trabalho visava verificar as diferentes posições sujeito que os professores assumem no Espaço Virtual de Aprendizagem – EVA (ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido pela UNISUL). Para isto, partimos dos modos de inscrição dos professores neste ambiente, procurando compreender a partir deste processo como ocorre o funcionamento do discurso pedagógico na modalidade de Ensino à Distância – EaD, bem como identificar os diferentes discursos que o atravessam.'

Metodologia

Considerando que antes de ingressar na UnisulVitual os professores obrigatoriamente participam de um curso de capacitação docente para atuarem na modalidade de Educação a Distância, a princípio pretendíamos analisar o conteúdo do referido curso em relação aos enunciados produzidos por: - um professor que realizou o curso de capacitação, possuía experiência na educação presencial e demonstrava dominar a metodologia da Unisul Virtual; - um professor que realizou o curso de capacitação, não possuía experiência na educação presencial e demonstrava dominar a metodologia da Unisul Virtual; - um professor que realizou o curso de capacitação (em uma versão compacta para assumir uma turma em caráter emergencial), não possuía experiência na educação presencial e demonstrava não dominar a metodologia da Unisul Virtual.

Contudo, ao realizar o acompanhamento das ações docentes nas turmas o autor do presente trabalho deparou-se com uma quarta situação: um professor que realizou o curso de capacitação, possuía experiência na educação presencial e demonstrava não dominar a metodologia da Unisul Virtual.

Diante do exposto o trabalho passou a considerar como corpus de análise, não mais o curso de capacitação docente, mas sim os enunciados produzidos por professores no EVA, bem como o próprio espaço virtual e o modo de funcionamento de suas ferramentas (as condições de produção em que estes dizeres foram produzidos) para a partir da relação destes identificar marcas tanto do discurso pedagógico quanto de outros discursos que atravessam os dizeres destes professores.

Resultados e Discussão

As análises realizadas em torno das práticas/enunciados produzidos por três professores em diferentes ferramentas do EVA apontaram para atravessamentos de diferentes discursos.

Nossa primeira análise debruçou-se sobre a ferramenta Professor de uma turma no EVA,

na qual identificamos que o professor respondeu e deletou todas as mensagens encaminhadas pelos estudantes. Tal prática levou-nos a duas possibilidades de interpretação: uma considerando o atravessamento do discurso de redes sociais, e outra a mobilização de memórias do discurso pedagógico presencial. Ao desenvolvermos a primeira hipótese estabelecemos comparações entre o layout e funcionamento da página de recados (scraps) do Orkut e a ferramenta Professor do EVA, bem como entre o layout da Linha do Tempo (Time Line) no facebook e a ferramenta Fórum do EVA, para a partir delas pensarmos a mobilização de memórias e pré-construídos que demandam destas práticas. Já em relação a segunda hipótese, consideramos o gesto do professor, ao apagar o "processo de construção do conhecimento" (perguntas/respostas), como ligados à rede de memórias de práticas de ensino presenciais, logo, a uma posição sujeito-professor presencial, pois no ensino presencial, as formas de registros são diferentes no que diz respeito ao armazenamento de dados do processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, as perguntas depois de pronunciadas, existem até o exato momento em que o professor as responde, não há um "apagamento". Tal prática é constitutiva do discurso pedagógico, para o qual só existe a verdade, a certeza, não havendo espaço para o erro ou a dúvida. Pergunta-se, responde-se e pronto.

No segundo caso analisado, tomamos as práticas/enunciados produzidos por um docente em dois momentos distintos: primeiro ao perceber que nove alunos haviam apresentado respostas idênticas na Avaliação à Distância; e o segundo ao ser questionado por um estudante sobre a nota da Avaliação Presencial. Nestes casos, a análise desenvolvida em torno das práticas e dos enunciados apresentados pelo professor e pelos alunos além de apontarem para o atravessamento do discurso jurídico e religioso nos dizeres/práticas do professor ainda demonstraram deslocamentos de posição, onde ora observamos o professor assumindo a posição-sujeito coronel (enquanto ex-militar) e os estudantes alternando entre posição-sujeito aluno, professor, militar e consumidor.

A terceira e última análise debruçou-se sobre os enunciados/práticas produzidas por um professor nas ferramentas Mural, Fórum e Professor. Sendo que ao recusar-se a disponibilizar o gabarito de uma avaliação aos estudantes, estes passaram a trocar respostas pela ferramenta Professor, assumindo a posição-sujeito professor. Enquanto o professor no desenvolver da situação produz enunciados e práticas que apontam para o atravessamento da posição-sujeito juiz ao "mediar" e "decretar" ações.

Cabe destacar que, apesar das análises serem apresentadas separadamente, nosso recorte se deu em torno do atravessamento de diferentes posições sujeitos, as quais transpassam os três casos apresentados.

Conclusão

As análises desenvolvidas neste trabalho permitiram-nos perceber que tanto as condições materiais da EAD, como as relações que os sujeitos estabelecem com ela e com outros sujeitos (inscritos neste processo), determinam e são determinadas pelo modo como os sujeitos se inscrevem. A assunção de posições que extrapolam (ou que não se limitam) as orientações repassadas no curso de capacitação demonstram que, ao se depararem com o diferente, os professores mobilizaram memórias, pré- construídos, e sentidos provenientes de outras formações discursivas nas quais se identificam e se inscrevem para interpretar o dado e reestabelecer a ordem; o que nos faz concluir que: é incontornável a questão do saber/ser, ou seja, o conhecimento de algo (saberes) em relação aos modos de identificação e as posições socialmente assumidas.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista, Maria Laura Viveiros de Castro. 10ª

Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

ARETIO, Lorenzo García. Historia de la educación a distancia. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED), v. 2., n. 1, p. 11-40, 1999. < http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol2-1/historia.pdf >. Acesso em: 19 junho. 2013.

_____. Educación a distancia hoy. 2ª Ed.Madri-ES: Impresos y Revistas, S.A. 2009

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória. In ACHARD, Pierre. [et al]. Papel da Memória. Trad. José Horta Nunes. 3ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Trad. Roberto Machado. 13ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1998.

_____. Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões. Trad. Ligia M. Pondé Vassallo. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1989.

FRATIN, Rogerio. ...Design. In BAMBRILLA, Ana (org.) Para entender as mídias digitais. Revista Digital: Creative Commons, 2011.

GALLO, Solange Leda. Discurso e novas tecnologias de informação. Apresentação oral JIED, 2012.

_____. Da Escrita à Escritoralidade: Um percurso em direção ao autor online. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade. (Org.). Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas,SP: Editora RG, 2011.

_____. Autoria: Questão Enunciativa ou Discursiva? Revista Linguagem em (Dis)curso,

volume 1, número 2, jant./jun. 2001 in http://aplicacoes.unisul.br/ojs/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/172/186

GALLO, Solange Leda. NECKEL Nadia M.. Análise fílmica a partir da Análise do Discurso. Apresentação em: Colóquio Internacional sobre Arte Contemporânea, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Université Aix-Marseille I, Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE; Seminário Integrado e Institucional Arte, Cultura, Ciência e Desenvolvimento – Unisul – UnC – Univille. 2011

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da análise automática do discurso de Michael Pêcheux (1969); in Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michael Pêcheux. HAK, Tony; GADET, Françoise; Trad. Mariane B. [et al] 3ª Ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997.

KEARSLEY, Greg. Educação On-Line: Aprendendo e ensinando. Trad. Mauro Campos Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LAGAZZI, Suzy. O Juridismo Marcando as Palavras: uma análise do discurso cotidiano. Dissertação de mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem – IEL. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. 1987.

MALDIDIER, Denise. A inquietação do Discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Trad. EniP. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2003.

MOORE, Michael. KEARSLEY, Greg. Educação a Distância: Uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ORLANDI, Eni P. Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso. 6ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____.A contrapelo: incursão teórica na tecnologia – discurso eletrônico, escola, cidade. RUA [online]. 2010, no. 16. Volume 2 – ISSN 1413-2109

_____. Análise de Discurso: Princípios e procedimentos. 9ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. As formas do silêncio – No movimento dos sentidos. 6ª Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

_____. Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos. 3ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. Discurso e Leitura. 8ª Ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2008.

_____. Interpretação – Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007

ORLANDI. Eni P. LAGAZZI, Suzy. Discurso e Textualidade. 2ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. in Gestos de leitura. ORLANDI, Eni P. (org.) [et al]. 3ª Ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2010

_____. Papel da Memória. In ACHARD, Pierre. et al. in ACHARD, Pierre. et al. Papel da Memória. Trad. José Horta Nunes. 3ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. 71p.

_____. Semântica e Discurso. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 4ª Ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2009.

_____. O discurso: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 5ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. A Análise do Discurso: três épocas (1983). in Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michael Pêcheux. HAK, Tony; GADET, Françoise; Trad. Mariane B. [et al] 3ª Ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (1975); in Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michael Pêcheux. HAK, Tony; GADET, Françoise; Trad. Mariane B. [et al] 3ª Ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997.

TANCER, Bill. Click – O que milhões de pessoas estão fazendo on-line e por que isso é importante. Trad. Renato Marques de Oliveira. 1ª Edição. Editora Globo S.A. São Paulo, SP. 2009. 271p.

VIANNEY, João. PATRÍCIA, Torres. SILVA, Elizabeth. A Universidade Virtual no Brasil. Tubarão, SC: Ed. Unisul, 2003.

570

Oral

Educação e linguagens: abordagens textuais/discursivas e multissemióticas

570 - AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS E O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO PEDAGÓGICO EM "LA EDUCACIÓN PROHIBIDA"

ZATTI, A. T.

aletagata@gmail.com

Palavras-chave: Formação Discursiva; Educação; Discurso Pedagógico; Funcionamento

Introdução

A reflexão se inscreve no campo da Análise do discurso de linha francesa, na premissa da discussão documental “La Educación Prohibida” (2012). Nesta produção as formações discursivas aparecem na sua diversidade trazendo nas relações do discurso: o autoritário, o polêmico e o lúdico que contribuem para a proposição de uma análise discursiva pensando a escola contemporânea, seus discursos e seus sujeitos. Como objetivo, desejamos compreender como se dá a relação cognitivo-sensível nesse “novo” processo de aprendizagem e que discursos o sustentam. E, de que forma funciona o discurso pedagógico em ambientes de aprendizagens com proposições educativas contemporâneas que pretendem romper com a educação tradicional. Enquanto textualidade pensar o discurso pedagógico em confronto com outras discursividades a ponto de promover um deslocamento das posições-sujeito no LEP.

Metodologia

Refletir sobre as formações discursivas impõe que se retome a trajetória dos discursos pedagógicos propostos pelas ciências da Educação. Como ponto de partida (re)cortado na história, optamos pela perspectiva a partir do movimento escolanovista dos anos 20, que veio criticar o tradicional da educação, propondo inovar. A escola deveria se constituir enquanto um ambiente de formação, onde o aluno fosse ouvido nas suas necessidades básicas e que da escola saísse um “homem novo” (LIBÂNEO, 2006). Momento em que as exigências da sociedade industrial e a implantação da constituição do Estado Nacional, avançava por séculos com objetivos de romper as condições de dominação pelo autoritarismo e pelo capital. Nesta perspectiva (FREIRE, 2014) vai contestar a aparente neutralidade do “novo”, pois há também nesse modelo de educação formas domesticar para dominar. Em Orlandi (1983) nos propomos estudar as abordagens das diferentes formas/funcionamentos discursivos: o autoritário, o lúdico e o polêmico em confronto com certos funcionamentos autoritários de discurso da escola. O vídeo documentário é uma tomada de enunciados que aparecem como gesto de leitura para pensar como estes funcionamentos predominantes do discurso pedagógico (DP) rejeitam os não-ditos das pedagogias tradicionais. Assim nos questionamos: Estaríamos então pensando contemporaneamente aprendizagens em diferentes linguagens que extrapolam a estrutura lógico-matemática ou verbal? Este é um movimento teórico que está sendo delineado nos estudos através da Análise do discurso de linha francesa, da Semântica da Enunciação, da Educação e do Cinema pela estrutura de um propósito educacional.

Resultados e Discussão

Inicialmente a proposta é um começo, são passos que visam dar pistas e convidar o leitor a seguir conosco uma rota no mapa das letras. A primeira pista demarca presença no título e indica por quais caminhos os assuntos delinear-se-ão. Desta forma a metáfora de

um “mapa”, para nossa discussão é a representação da textualidade do vídeo documentário argentino: “La educación prohibida” (2012), nela buscamos compreender as condições de produção desse vídeo, seu lugar de dizer, assim como sua forma de dizer (linhas, das cores, dos planos, dos enquadramentos, das entrevistas e montagem do vídeo). Para a viagem elegemos algumas ferramentas essenciais para subsidiar nosso caminho e certamente durante o percurso da pesquisa tantas outras virão a compor nosso texto, na expectativa reflexões a respeito das diferentes práticas de aprendizagem.

Ancorados pelas teorias da Análise do Discurso (AD) francesa de Michel Pêcheux, estaremos trabalhando pelos pilares da Linguística estruturalista (Saussure), da Psicanálise (Lacan) e do Materialismo Histórico (Marx/Althusser). Posteriormente, trataremos das noções da AD presentes nos conceitos de discurso, de sujeito, de leitura, de interpretação; procurando as aproximações com o sujeito do discurso presente no documentário La educación prohibida (doravante LEP) de (2012), um sujeito afetado ideologicamente pelas formas do discurso pedagógico.

Relacionado à escola no LEP como segunda pista, pensar a escola através da indagação de Santos (2001) no texto: Para que pensar? O autor traz neste texto a noção de auto-reflexividade conversando com/sobre os sujeitos que vem para a escola. Também aborda a ordem explicadora pelos olhares da filosofia e da educação que se propõe enquanto mudança pelo texto de Freire (1979).

São as questões sobre as tipologias discursivas educacionais discutidas no documentário que nos interessa articular com outras teorias para serem analisados, sempre nos perguntando: qual a finalidade da educação e as consequências da diversidade de métodos existentes e não por fim, mas dando a terceira e última pista para este trabalho; Qual seria a escola que desejamos para as gerações futuras? Como procedimento metodológico a abordagem anda nos trilhos do cinema documental para compreender como se constituiu o LEP; pensar a sua relação com as formas do discurso lúdico, polêmico e autoritário propostos pela AD e de como os discursos dependem dos processos de paráfrase e polissemia. Aprofundar as noções de acontecimento, série, unidade, regularidade e significação pela perspectiva do cinema e da semântica a partir dos teóricos que mantém uma relação particular com a análise do discurso.

Conclusão

Não há ainda uma conclusão, mas algumas considerações. Em que parte das práticas institucionais e do discurso pedagógico escolar se dá predominantemente nas formas autoritárias. E a escola acaba tendo este DP autoritário (há contenção da polissemia; não expõe o sujeito ao jogo) como dominante e automaticamente sem neutralidade, um dizer institucionalizado como diz Orlandi (2011) sobre as coisas que se garante à escola; garantindo a própria instituição, da onde ela se origina, ou seja, a escola serve para legitimar a própria escola num processo já dito de repetição, num processo de paráfrase em que o mesmo se reitera, apesar da variedade e dos locutores retorna ao mesmo espaço dizível – uma repetição constante dos discursos, um desvendar de pistas que desejamos dar como ponto.

Fonte Financiadora

UNISUL - BOLSISTA FAPESC/CAPES

626

Oral

Educação e linguagens: abordagens textuais/discursivas e multissemióticas

626 - AS LEITURAS E ESCRITAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO COMO PROCESSO DIALÓGICO: HOMOLOGIAS DOCENTES E DISCENTES E TRANSFORMAÇÕES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANDRADE, L. T.

lud@litura.com.br

Palavras-chave: Formação de professores, escrita de textos docentes, letramento profissional docente, alfabetização

Introdução

Buscando categorias da Análise do Discurso Francesa, dos estudos do Letramento e da Linguística Aplicada, tomamos como nosso contexto de pesquisa a esfera da formação de professores, observando especialmente os professores formados em Pedagogia que atuam no primeiro ano do ensino fundamental, e na continuação do ensino da língua portuguesa, nos anos subsequentes. A aposta desta pesquisa é que se deva atentar para um investimento intensivo sobre a língua e seus usos, feitos pelos professores. Nesta pesquisa-formação, da qual apresentamos alguns resultados, apostamos no letramento profissional do professor, monitorando suas formas de ler, expressar-se pela oralidade e escrever, de modo a perceber modos de conceber a sala de aula, os processos de aprendizagem infantil e sobretudo a língua a ser ensinada.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa-formação em que instituímos o espaço formador do EPELLE (Encontros de professores para estudos de letramento, leitura e escrita) tem sido aberto na Universidade, semanalmente, à noite, há cinco anos. As propostas curriculares desta formação vão se desdobrando em possibilidades sempre de acordo com os interesses dos professores. A ideia é se produzir enunciativamente um currículo de formação de professores que tenha de forma indireta efeitos sobre um currículo de língua materna na educação básica. No presente trabalho, apresentamos a análise de alguns traços discursivos recorrentes, presentes nos artigos, que pudemos identificar, bem como traços de sua heterogeneidade, ou seja, diferenças importantes que marcam o estilo da autoria respectiva, revelando a qualidade da formação oferecida calcada sobre os princípios dialógicos, em que a escuta das vozes dos participantes delineia os percursos a serem trilhados. Buscamos discutir questões sobre os processos a serem implementados junto a discentes da educação básica, produzindo um currículo escolar inovador, atual, superando os constrangimentos que se impõem e que têm sido tão criticados, sobre a língua portuguesa. Apresentamos os resultados de um processo longitudinal de atuação junto a professores dos anos iniciais que tematizaram a leitura e escrita de seus alunos em textos que têm sido publicados.

Resultados e Discussão

Inicialmente, como resultado inicial da pesquisa, pelo período dos primeiros encontros, desde o primeiro semestre até o fim do primeiro ano, foram-se delineando contornos da realização do objetivo da constituição e produção de uma comunidade de práticas leitoras, práticas escreventes e de discussões pela oralidade. Tendo em vista esta conquista, aos poucos, pudemos passar a exigir dos docentes uma produção de escritas mais sistemática, de modo que a condição para se frequentar os encontros pôde passar a

ser a produção de diversos pequenos textos que auxiliassem a prática constante da escrita e ainda, que houvesse o compromisso de que um texto fosse produzido ao final de um período. Os prazos para esta cobrança eram de um tempo flexível, variável para cada indivíduo, de acordo com sua disponibilidade, capacidade e solicitação de orientação à equipe de pesquisadores formadores. Hoje, entrando em seu sexto ano de oferta, os professores são solicitados desde os primeiros encontros à participação mais intensiva que puderem, instados a falar, ler e escrever, de modo que nosso objetivo seja a publicação de seus textos, em canais existentes (que são extremamente raros) e em outros ainda por serem criados, tendo em vista esta produção concretamente. Além dos textos docentes, é preciso considerar como resultado desta pesquisa também os textos produzidos neste espaço de formação, sobre as práticas pedagógicas dos professores participantes, que têm sido publicados em anais de congressos, em revistas de secretarias de educação, dentre outros meios. Somam-se, ao todo, doze trabalhos, dentre teses e dissertações, além de algumas monografias de fim de curso de Pedagogia e de término de Cursos de Especialização, que foram gestadas neste contexto formador e têm produzido efeitos de disseminação do trabalho de pesquisa- formação. A replicação dos modos dialógicos de formação docente a serem planejados, propiciadores de escrita docente, em outras esferas e contextos de formação, também tem sido uma aquisição resultante desta pesquisa. Uma monografia apresentada como candidata num concurso de monografias da prefeitura do Rio de Janeiro recebeu o prêmio na categoria Alfabetização. A culminância deste movimento de publicação foi a reunião de um conjunto de artigos que haviam sido apresentados num seminário de pesquisa que sairá em um volume especial da revista Práticas de Linguagem do Grupo Fale da UFJF. Consideramos que os processos formadores constituem processos escolares, junto aos alunos, mediados pelos professores que se formam nesta perspectiva. Pois os processos docentes e discentes entram em uma relação de homologia, não no sentido de um espectro simétrico, mas no sentido de que os processos adultos e infantis, formativos profissionais e curriculares escolares, têm interferência mútua, produzindo espaços-margens, de identificação. Desta forma, espera-se que os respectivos percursos de professores em formação e alunos na sala de aula, desenvolvam-se de forma inusitada, porque sempre particular, singular e subjetiva. Coerentemente, também nós formadores temos nos alterado, nestes processos de formação instaurados por nós, porém pertencentes a todos os participantes, diretos e indiretos.

Conclusão

Se os professores aprendem novas formas de ler, como adultos profissionais, em sua formação continuada, farão seus alunos lerem de formas mais abrangentes e interessantes, necessariamente. Se escrevem textos que devem ter sentidos particulares e subjetivos, aprendem de tal forma sobre a experiência da escrita, que deverão implementar um ensino no qual novos modos de escrever estejam necessariamente presentes. As exotopias (BAKHTIN, 2002) entre formadores e professores e entre estes e seus alunos são constitutivas, determinantes de discursos de professores que abordam suas práticas pedagógicas a partir do exercício da escrita profissional a ser publicizada e cada vez mais publicada.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

23

Oral

Educação para a Cidadania na formação do professor

23 - FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS EM DOMÍNIOS TECNOLÓGICOS ESTRATÉGICOS: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS SOB A PERSPECTIVA DO ENFOQUE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS)

CORREA, L. F., BAZZO, W. A.

luciana.flor@unisul.br, walter.bazzo@ufsc.br

Palavras-chave: CTS; Formação de Professores; Programa Ciência sem Fronteiras

Introdução

Ganharam importância no Brasil nos últimos anos, o que podemos chamar de uma "nova geração de políticas de C,T&I" que, visam a consolidação e expansão do Sistema Brasileiro de C,T&I com vistas ao fortalecimento de uma economia competitiva. Para o fortalecimento desta relação, a formação de competências também precisou ser otimizada e, por isso, foi igualmente elencada na política nacional. Entre as ações voltadas para a formação de recursos humanos, temos o Programa Ciência sem Fronteiras. O objetivo de nosso estudo foi portanto, analisar as premissas e pressupostos ideológicos presentes na proposta de formação de recursos humanos em domínios tecnológicos estratégicos do Programa Ciência sem Fronteiras utilizando como base o enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

Metodologia

Considerou-se pertinente realizar uma pesquisa exploratória descritiva com uma abordagem qualitativa.

Rauen (2002, pág.190), ainda reitera, que "nas pesquisas qualitativas o trabalho busca uma descrição do fenômeno estudado, estando interessado nas histórias dos eventos e nas suas interdependências".

Dada à característica da pesquisa e o foco do estudo, no delineamento optou-se pela pesquisa documental, uma vez que, agrega materiais ou documentos que não receberam tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, na primeira fase do projeto foram realizaçãas as seguintes etapas:

a) levantamento dos documentos inerentes ao Programa Ciência sem Fronteiras, posteriormente analisados:

i. Portaria Interministerial - Define os temas e as áreas Prioritárias do CsF;

ii. Portaria - Membros do Comitê Executivo do CsF;

iii. Portaria - Membros do Comitê de Assessoramento do CsF;

iv. Decreto nº 7642 - Institui o Programa Ciência sem Fronteira;

v. Folder em Português do CsF.

b) levantamento de bibliografias sobre CTS, principalmente as que se referem à formação de recursos humanos;

Na segunda fase, foi efetuada a definição de parâmetros de interface entre o Programa e o enfoque CTS, com base no tecido conceitual elaborado na fase anterior

(fundamentação teórica).

Quanto à análise e a interpretação dos dados, utilizando-se da técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (1984).

Resultados e Discussão

Em primeira análise, os objetivos do Programa Ciências sem Fronteiras são aparentemente favoráveis ao desenvolvimento, sobretudo no âmbito econômico. Porém, conforme destacou o relatório do Conselho Internacional para Estudos da Ciência Política (1992 apud SALOMON et al., 1993) a, mudança tecnológica e a inovação não podem ter efeitos socialmente benéficos se o contexto cultural, político e social não estiver preparado para absorvê-las e incorporá-las, e para atingir as transformações estruturais que serão exigidas; assim como não podem ser resumidas a uma mera transferência de recursos, como uma forma de corrigir as desigualdades. A ciência e a tecnologia não são fatores independentes, nem tampouco neutros. Sua interferência deve considerar a formação histórica, política, social, religiosa e cultural da sociedade (CORREA; BAZZO, 2013). Apesar disso, seus objetivos são voltados exclusivamente para o investimento na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; o aumento da presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior; na promoção da inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros; a ampliação do conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas; e a atração de jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil (BRASIL, 2011, p. 2).

Como é possível perceber, as instâncias educacionais e sociais em cujo escopo deveria estar à divulgação e reflexão, não trabalham com conhecimentos e aculturamentos que promovam uma atuação crítica-reflexiva nos indivíduos (CORREA; BAZZO, 2013).

Nas escolas, nas universidades e, por que não dizer nas atividades de cooperação internacional, não são raros os alunos que não conseguem estabelecer uma relação entre a teoria ensinada na sala de aula e, a sua prática cotidiana, pois as informações recebidas não apresentam relações com sua realidade e necessidades. Nem tampouco, estimulam a criatividade, o questionamento, o sentimento de pertencimento, o significado e, consequentemente, a formação de uma visão global de mundo. Perde-se dessa forma, um leque de possibilidades que tirariam o indivíduo de seu pequeno mundo e o remeteriam a uma dimensão maior, onde a análise, a crítica, a reflexão a contestação e a interação, além do conhecimento técnico, passariam a fazer parte da realidade dos alunos (GARRUTTI; SANTOS, 2004 apud CORREA; BAZZO, 2013). Por isso, é discutível e passível de interrogação a pertinência da qualificação de profissionais pautada na exclusiva competência técnica, sem associação as dimensões sociocultural e ambiental.

Além disso, a desmotivação dos alunos é evidente em vista de uma formação que não dá mais conta de abraçar os problemas que a sociedade realmente impõe (BAZZO, 2011).

Conclusão

No que se refere ao Programa Ciência sem Fronteiras, concluímos que, assim como outras políticas de C,T&I este programa, apresenta a ciência, a tecnologia e a inovação como tese central, com uma ideologia inserida no contexto da lógica exclusiva do capital, excluindo os aspectos humanos e sociais inerentes ao processo de formação.

Ao contrário disso, nossa recomendação indica a necessidade de incluir aspectos endógenos neste processo, considerando as contribuições da área de CTS para a promoção de um desenvolvimento humano como parte integrante do desenvolvimento nacional; num exercício crítico que permita criar categorias férteis na apreensão das

peculiaridades dos processos de apropriação dos saberes e da invenção das práticas no campo das ciências humanas.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1994.

BAZZO, W. A. Ciência, Tecnologia e Sociedade: e o contexto da educação tecnológica. 3ª edição revisada. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2011.

BAZZO, W. A. Cultura científica x humanística: a CTS é o elo? Revista Iberoamericana de Educação, Madrid, nº 58, janeiro/2012.

BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T.V. Desenvolvimento Tecnológico: onde podemos ou queremos chegar? XXXIX COBENGE (Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia), Blumenau/SC. 2011.

BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. V.; LINSINGEN, I. Educação Tecnológica: enfoques para o ensino de engenharia. 2ª edição revista e ampliada. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

BAZZO, W.A.; PEREIRA, L.T.V. Introdução à Engenharia. Conceitos, Ferramentas e Comportamentos. 3. ed. Florianópolis: EDUFSC, 2012.

BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T.V. Uma equação de várias incógnitas. XXXIX COBENGE (Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia), Blumenau/SC. 2011.

BERTUSSI, G. PUIGGRÓS, A. FRANCO, M. A. C. Estudos comparados e educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1992.

BRASIL, Decreto nº 7642 de 13 de dezembro de 2011. Disponível em:< http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/0/Decreto+nº+7642-Ciência-sem-Fronteiras.pdf >. Acesso em: 3 de nov. 2013.

BRUNO, L.; LAUDARES, J. B. Trabalho e formação do engenheiro. Belo Horizonte: FUMARC, 2000.

CORREA, L. F; BAZZO, W.A. C, T & I, inclusão social e desenvolvimento humano: uma análise da Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012 2015, parametrizada pelo enfoque CTS. Revista Tecnologia e Sociedade (Online), v. 16, p. 65-71, 2013.

CORREA, L. F; BAZZO, W.A. A interdisciplinaridade efetiva requer rompimento das fronteiras na educação em Engenharia. In: XLI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 2013, Gramado. Educação em Engenharia na Era do Conhecimento, 2013.

CUNHA, F.M. A formação do engenheiro na área humana e social. In: BRUNO & LAUDARES (Orgs.). Trabalho e formação do engenheiro. Belo Horizonte: FUMARC, 2000.

JUNIOR MARINI, M.; SILVA, C. L. da. Política de Ciência e Tecnologia e Desenvolvimento Nacional: reflexões sobre o plano de ação brasileiro. Revista Desenvolvimento em Questão, vol. 9, núm. 17, janeiro-junho, 2011, pp. 9-38

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, Brasil.

KAWAMURA, L. Novas tecnologias e educação. São Paulo: Ática, 1990.

_____. Tecnologia e política na sociedade: engenheiros, reivindicação e poder. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NIEZWIDA, N. R. A. Educação Tecnológica com perspectiva transformadora: formação docente na constituição de estilos de pensamento. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis, SC, 2012.

PESSOA, J.A.de C. Análise do discurso parlamentar sobre o orçamento federal. Palhoça/SC, 2009. Disponível em:< http://aplicacoes.unisul.br/pergamum/pdf/96668_Jose.pdf >. Acesso em 16 de maio de 2013.

SINDALCOOL. Sindicato da Indústria de Fabricação do Álcool do Estado da Paraíba. CNI lança manifesto Inovação: A Construção do Futuro. Disponível em: http://www.sindalcool.com.br/index.php?view=article&id=253:inovacao_manifesto&Itemid=1&option=com_content Acesso em: 1 de outubro de 2009.

Fonte Financiadora

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

25

Oral

Educação para a Cidadania na formação do professor

25 - SINALIZAÇÕES DE ALUNOS SURDOS A RESPEITO DO PRECONCEITO CONTRA A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

PEREGRINO, G. S.

gisellyperegrino@globo.com

Palavras-chave: Surdez; Adultos Surdos; Língua Brasileira de Sinais; Preconceito

Introdução

O objetivo principal deste trabalho é a discussão do preconceito contra a Língua Brasileira de Sinais (Libras), percebido por adultos surdos matriculados em uma escola pública destinada a eles na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Tais alunos reconhecem e usam a língua de sinais como sua primeira língua (L1) e o português, na modalidade escrita, como segunda língua (L2), o que parece demonstrar que são bilíngues. O preconceito que sentem contra a sua L1 é tema que carece ser (re)pensado, necessita integrar a agenda educacional do nosso tempo e merece nossa atenção, dado o direito humano linguístico desses sujeitos.

Metodologia

A entrevista é compreendida como uma produção de linguagem e objetiva a mútua compreensão entre entrevistador e entrevistado(s). Essa compreensão não é passiva, mas absolutamente ativa e responsiva, trazendo em si mesma o indício de uma resposta. Valeu-se da entrevista para colher informações na linguagem do próprio sujeito, possibilitando o desenvolvimento de uma ideia sobre o modo como ele interpreta aspectos do mundo. Ao entrevistar, assumiu-se que não se estava ante os fatos em si, mas ante versões construídas pelos entrevistados, a partir do que lhes foi proposto. Foram entrevistados cinco alunos surdos – sendo três mulheres e dois homens –, com faixa etária entre 24 e 36 anos, matriculados no turno da noite em escola pública destinada a estudantes surdos e situada no município do Rio de Janeiro (RJ). Dentre os sujeitos da pesquisa, os dois homens têm surdez congênita. Todos os entrevistados, no ano de 2013 – quando se realizou a pesquisa –, cursavam a educação básica e estavam, nessa escola, há, pelo menos, um ano. Quatro trabalhavam ao longo do dia, à época das entrevistas. Não têm seus nomes próprios revelados, aqui, devido à confidencialidade garantida pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado por todos. Serão assim denominados neste trabalho: A1, A2, A3, A4 e A5.

Resultados e Discussão

Para os sujeitos desta pesquisa, o fato de a maioria das pessoas não conhecer ou não ser fluente em Libras gera impedimentos dialógicos, dificuldades na comunicação e preconceitos linguísticos. Pode isso acontecer, inclusive, no seio da família − geralmente ouvinte. Não obstante, percebem que sua língua não tem esse status perante a comunidade ouvinte, o que é fundamentado em juízos passados e não (re)pensados sobre as línguas de sinais.

Pessoas surdas sinalizadoras reclamam dos risos e provocações referentes à língua que usam como primeira. Todos os entrevistados relatam situações semelhantes a esta: “alguns ouvintes sabem o alfabeto manual, né? Eles riem de nós! Não sabem de nada e riem disso! Ficam zombando e fazendo mímica”. Também é corriqueira a menção à

mímica ou à pantomima como próprias da Libras. Isto é, não se confere a ela o status de língua, entretanto, sabe-se que ela é considerada pela linguística como língua natural e um sistema linguístico legítimo, não sendo um problema do sujeito surdo ou uma patologia da linguagem.

Não foi casual, entre os entrevistados, a menção à forma pejorativa como são chamados de “macacos” ou como os ouvintes referem-se à Libras como “macaquice”, em um caso de preconceito manifesto. Este é permeado de juízos passados e não reavaliados e ancorado, possivelmente, no discurso científico − e não (re)contextualizado − de pesquisas que envolviam o ensino de alguns sinais a macacos, com fins comunicativos, no final da década de 60.

As marcas do oralismo na educação de pessoas surdas vigoram e não são apagadas. A suposta superioridade da língua oral-auditiva sobre a língua visual-espacial, a partir do conhecido Congresso de Milão deixou marcas inapagáveis na história de bastantes adultos surdos. O juízo foi transmitido e não reexaminado, embasando o preconceito e fazendo muitos ouvintes − inclusive professores − agirem em direção a uma tentativa de abolição, negação ou recusa da língua de sinais, por ser vista, equivocadamente, como prejudicial ao desenvolvimento das pessoas surdas. Imigrantes, indígenas e outros membros de minorias linguísticas também podem sofrer com o silenciamento e tentativa de apagamento de sua língua, mesmo sendo esta de modalidade oral-auditiva, diferentemente do caso das pessoas surdas sinalizadoras, as quais têm sua L1, frequentemente, associada à mímica, por exemplo. Tal não tem ocorrido às línguas de outras minorias, o que coloca o grupo surdo em um patamar diferenciado nesse silenciamento e apagamento.

Cabe a desconstrução de preconceitos linguísticos referentes à língua de sinais. Apesar da Lei de Libras (10.436/02) reconhecê-la “como meio legal de comunicação e expressão”, falta muito para isso ser reconhecido amplamente na sociedade. Ainda se está engatinhando, mas, sem dúvida, foi um marco importante para a difusão da Libras pelo país e, quem sabe, para a diminuição e eliminação de preconceitos.

Conclusão

É mister uma educação que priorize o pensar sobre a constituição dos preconceitos, a fim de possibilitar verdadeiros juízos e novas experiências, libertando-se do engessamento característico desse fenômeno. Uma educação que incentive o pensar pode desestabilizar preconceitos e pô-los em xeque. Ao nos fixarmos em uma visão preconceituosa, somos nós que nos tornamos alvos dela. Assim, é necessário pensar no desbloqueio de novos juízos, em detrimento aos agarrados ao passado, bem como o favorecimento da experiência. O investimento na desconstrução do preconceito deve iniciar já na formação docente, nas licenciaturas, com vistas a uma educação para a cidadania, favorecendo o pensar, que desestabiliza certezas e questiona o que parecia evidente.

Fonte Financiadora

Capes

175

Oral

Educação para a Cidadania na formação do professor

175 - FINANÇAS PESSOAIS: UM ENSINO SOBRE CIDADANIA NA COMUNIDADE DA GRANDE SANTA LUZIA EM CRICIÚMA

MENDONÇA, M. R., VERGINIO, M. R. C., ABEL, J. S.

monicadarosa@outlook.com, verginio@unesc.net, jabel@unesc.net

Palavras-chave: Finanças Pessoais; Orçamento; Projeto

Introdução

O ensino das finanças pessoais, conforme o caderno de finanças pessoais da BCB (Banco Central do Brasil) é algo fundamental para a criação de uma cidadania consciente. O projeto oferece à comunidade a possibilidade de controlar sua vida financeira e assim aumentar seu poder de compra. E onde melhor plantar essa semente de conhecimento? Na nova geração que além de levar para a casa de seus pais, futuramente, levará esse ensinamento para sua vida e de seus filhos. “A educação financeira é o meio de prover esses conhecimentos e informações sobre comportamentos básicos que contribuem para melhorar a qualidade de vida das pessoas e de suas comunidades.” (BCB, 2013, p.7).

Metodologia

No período de 2014 a 2016 em escolas municipais do território Paulo Freire aconteceram aulas de finanças pessoais, resultado de ações do projeto de extensão da UNESC, intitulado Finanças pessoais para Escolas Municipais do Território Paulo Freire. As aulas de finanças pessoais para os alunos das escolas ao longo dos dois anos atendeu 9 escolas, sendo 6 no último ano. Esta pesquisa aconteceu no ano de 2016, em seis escolas municipais do Território Paulo Freire (E.M.E.F. Fiorento Meller, E.M.E.I.E.F. Amaro João Batista, E.M.E.I.E.F. Caetano Ronchi, E.M.E.I.E.F. Jose Contim Portella, E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hulse, E.M.E.I.E.F. Pe. Carlos Wecki). Foram três turmas de 4º ano, 8 de 5º ano e 2 de 9º ano, com média de vinte e um alunos por turma. As aulas foram feitas utilizando a metodologia expositiva, dialogada e com apresentações por meio de slides. Os alunos receberam planilhas orçamentárias a fim de aplicar as teorias apresentadas. Ao término das aulas uma pesquisa qualitativa foi realizada com os professores e diretores das escolas para conhecer seus pontos de vistas com relação ao projeto. O instrumento utilizado para a pesquisa foi um questionário com seis perguntas fechadas para os professores e três para os diretores envolvidos no projeto. Os questionários foram enviados por e-mail, e alguns aplicados pessoalmente nos meses de novembro e dezembro, período posterior às aulas. Vale salientar que as questões foram formuladas de forma que impossibilitasse, quase totalmente, respostas dicotômicas.

Resultados e Discussão

Dos seis questionários enviados para os diretores para avaliação do projeto, cinco foram respondidos, dos cinco, quatro desejam a continuidade do projeto em sua escola e justificam pelo fato de que no PPP (Projeto Politico-Pedagógico) consta a importância de se ter o aprendizado da matemática voltado para a realidade do aluno, ou seja, explanada de forma que os alunos entendam sua aplicação na sua vida cotidiana, o que para as professoras é considerado difícil. Os diretores alegaram que o projeto somou ao PPP e no momento certo. Como o tema trata do orçamento familiar, traz dados numéricos reais da vida do aluno o ajudando a entender que aquilo que se aprende em sala pode ser posto

em prática na vida real. Como crítica obteve-se o tempo destinado ao projeto, as sugestões foram no sentido de ampliar o tempo dispendido em sala de aula. Oito professores que responderam os questionários falaram que após as aulas do projeto os alunos começaram a relacionar situações do cotidiano com o assunto e também começaram a usar as expressões como “pagar contas” em situações-problemas nas aulas de matemática. E ainda muitos falavam que estavam economizando, comprando menos balas, chicletes e outras guloseimas, para guardar dinheiro para algo que precisavam, como um brinquedo ou material escolar. Uma das professoras elogiou muito o projeto e o curso de Ciências Econômicas “as atuações foram excelentes”. Os alunos conseguiram contextualizar os assuntos abordados. “Os extensionistas foram bastante claros ao abordar os assuntos”. “Tanto o curso de Economia quanto os extensionistas estão de parabéns.” (E.M.E.F Fiorento Meller, 2016). E ainda houve muitas sugestões para a continuidade do projeto, como trazer aulas com brincadeiras lúdicas para colocar na prática as coisas vistas em sala de aula. Os resultados do projeto foram muito positivos e ainda rendeu muitas sugestões para melhorias de alguns pontos, o objetivo era trazer aos alunos a temática de forma que ela interagisse com seu cotidiano e ainda que os pais participassem e colaborassem com este ensino que vai da sala de aula para dentro da casa criando cidadãos conscientes de suas responsabilidades e da sua capacidade de ajudar em casa. O importante é mostrar para o aluno que ele pode ajudar a economizar sem precisar contribuir financeiramente, como por exemplo: ajudando a família a manter um orçamento atualizado, evitando desperdícios em casa (alimentos, brinquedos, energia elétrica, água, etc.). Existem muitas maneiras de ajudar na economia doméstica, desde pequeno a criança tem que aprender isso, o consumo consciente é uma temática muito importante, o consumo desenfreado gera lixo em excesso, falta de controle e até mesmo compulsividade. O estudo das finanças pessoais deve ultrapassar as barreiras das salas de aula para se estender a vida dos atuantes da sociedade. Os resultados comprovam que não é difícil criar uma geração consciente de seus gastos, uma geração que terá o costume de poupar e investir, e isso se tornará, finalmente o que deve ser, um hábito popular.

Conclusão

Podemos concluir que o objetivo foi alcançado. Os alunos contextualizaram o tema e a maioria levou sugestões e maneiras de fazer um orçamento, criar as possibilidades, implantar objetivos, poupar, investir e alcança-los. Ao ler as respostas dos professores e diretores das escolas, pode se dizer, que atingimos um objetivo que vai mais além, implantamos a semente de uma nova geração consciente que vai render cidadãos responsáveis e firmes em suas decisões. Esse tema trouxe consigo uma visão diferente aos alunos, de controle, uma sensação de poder sobre sua capacidade de compra e investimento, a partir desse ponto é iniciada a jornada econômica da vida dos participantes do projeto. Criar uma geração de consumo consciente é o resultado esperado, mas este só vira no futuro.

187

Oral

Educação para a Cidadania na formação do professor

187 - INTERAÇÃO CULTURAL E HUMANÍSITICA - ICH: OPERADORES COGNITIVOS DE VALORES

SILVA, V.

valentimdasilva@gmail.com

Palavras-chave: Pensamento complexo; Valores; Palavras conceitos

Introdução

Entendemos que a fala socializada nas atividades de formação docente se tornam registros dos coletivos de trabalho, e isto como parte integrante dos atos pedagógicos de formação docente.

Nos processos tradicionais, os atos pedagógicos muitas vezes deixam nas “entre linhas” um pensar que pensa pelo educando, é quando o estudo que desvela o segredo da escrita, vela o da vida.

A cognição é o ato de adquirir o conhecimento. O conhecimento é o resultado da cognição, é a tomada de consciência. Os operadores cognitivos de valores facilitam a colocação em prática da integração dos saberes específicos com os valores humanos, tão essenciais aos processos de formação profissional. Ou seja, fazem com que raciocinemos de outro modo e, com isso, permitem que cheguemos a resultados diferentes.

Metodologia

A proposição buscou inovações que auxiliem a compreender como podemos potencializar a formação profissional edificados em valores humanos, tão essenciais a sociedade.

O objetivo é estabelecer uma relação com os valores que nos constituem em quanto sujeitos com aqueles que queremos que nos constituam enquanto profissionais.

Com recursos didático-pedagógicos (diálogos, escuta, observações, atividades em coletivos de trabalho, fundamentos teóricos, práticas pedagógicas investigadas e recursos de áudio visuais - curtas) voltados à compreensão das múltiplas determinações que afetam o sujeito em relação com local/global, por 04 anos de atividades de Interação Cultural e Humanística (ICH), nos auxiliaram na construção da Dinâmica de Valores e nos Operadores Cognitivos de Valores (OCV).

Como instrumentos inicializadores os OC V, que são “valores conceitos” ressignificados e/ou construídos pelos estudantes, com auxilio de roteiro prévio organizado pelo professor mediador do processo. Esse movimento promove o estimula a participação dos estudantes de forma respeitosa, potencializa a escuta e oratória na perspectiva de integrar valores a formação profissional através de novas práticas pedagógicas. Ainda, fortalece a interação e solidifica a construção de identidade de valores coletivos entre os participantes, pois há relação entre a fala sobre os operadores cognitivos de valores propostos e a escuta do propositor.

Após o processo de construção dos OCV elaborados estes são coloca-los numa caixa, e após a retirada aleatória por cada participante. Este ato constitui a dinâmica Trama de Valores que é utilizado nos processos de ICH, espaço pedagógico no setor litoral da UFPR.

Resultados e Discussão

Percebeu-se que ao construir os Operadores Cognitivos de Valores (OCV), já nesse processo inicial, começou o ato de construção de valores coletivos, pois o educando numa autobusca procura representar na escrita os valores que traz apropriado e ao mesmo tempo os valores que quer compartilhar com seus pares. Por isso, entendemos que na comunidade, com o maior número possível, essa ação dialogal entre os educandos, com uma ação comum entre as pessoas, como de assistir um filme é um ato de apreender coletivamente.

Busca-se em Freire o ato de construir com e não para os educandos. Nesse sentido o método de educação utilizado é construído via diálogos reflexivos entre educandos (inclui-se aqui o educador), onde há sempre a Dinâmica de Valores com os OC V de cada um no outro. Ainda em Freire acredita-se que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho, nós nos educamos mediatizados pelo mundo. A Educação que buscamos construir é um ato coletivo, solidário – um ato de amor e de escuta – não pode ser imposta. Porque educar é movimentos de partilha e trocas, partilha e trocas de experiências e vivências, entre pessoas. Nesse sentido, se ensina e se aprende, pois há os educandos-educadores e os educadores-educandos. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende.

Primeiramente, se é real, concreto, o pensamento da razão por conceitos, e o pensamentos dos relações humanas por valores - internos e externos, então a multiplicidade e o movimento também precisam ter realidade, pois o pensamento racional e as relações humanas são móveis, são na verdade movimentos entre conceitos e valores, logo entre uma diversidade de realidades. Contra isso não existe nenhum subterfúgio, é completamente impossível qualificar o pensamento como um rígido permanecer, como um eterno e imóvel pensar-se-a-si-mesmo do todo.

Desta forma os OCV não devem ser imaginados isolados uns dos outros. Nem se deve pensar que qualquer um deles é mais ou menos eficiente que os demais. Pelo contrário, são todos interligados e atuam em sinergia, embora, para o falante, na dinâmica da trama de valores, se utilize um OCV em determinado contexto de fala, que está relacionado a inclinação da reflexão individual no coletivo. Para o ouvinte a potencialidade se expande, uma vez que na liberdade de ouvir, tem o compromisso de identificar os diferentes OCV utilizados pelo falante e quais OCV se identifica, e qual a origem desses valores na constituição do seu sujeito/pessoa.

Acredita-se que o pensamento complexo dos sujeitos, subjetivados pelo/no mundo, tramam de forma desorganizada em relação aos valores essenciais ao inédito viável Freireano, pois a capacidade de leitura de mundo, de contextualização, de significação de valores está desestabilizada pela oferta diversionista dos meios. O que se propõem através da Dinâmica Trama de Valores e com o uso dos Operadores Cognitivos de Valores é auxiliar nessa reestruturação do pensamento, atentando para as relações vitais humanas, ressignificando e potencializando o tempo-espaço dos sujeitos no mundo com o mundo.

Conclusão

Os OCV são conceitos epistemológicos úteis para integrar os conceitos específicos aos valores humanos-profissional. Ainda, oportunizaram-nos à responsabilidade pela própria formação, pois vivenciamos que o educar é um ato consciente e coletivo. Os OCV auxiliaram na ruptura de forma tradicional de construir conhecimento, deixando de ser cronológica histórica e de ordem crescente. No ato de mediação docente entendeu-se que não basta conviver com o processo, pois é ncessário vivencia-lo. O entendimento aqui conflita com o que "vi fazendo" e "sou capaz de fazer também". Acreditamos que a

função docente está para além da reprodução de práticas ditas pedagógicas docentes, pois processos de relação complexa na construção do conhecimento demandam dialogo, escuta e a intencionalidade de buscar para além de uma reprodução provisória e temporária.

Referências Bibliográficas

BRADÃO, Carlos Rodrigues. O que é Método Paulo Freire. 34ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2013. p. 114.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. Setor Litoral. Projeto pedagógico do curso licenciatura em ciências. Matinhos, 2011. 94 p.

188

Oral

Educação para a Cidadania na formação do professor

188 - DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS: UMA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

FELICIANO, A. C., KOCHHANN, A., ROCHA, V. A. S., JOSÉ, P. R. C.

alicecarlosfeliciano@icloud.com, andreakochhann@yahoo.com.br, vanessa-amelia-silva@hotmail.com, alicecarlosfeliciano@gmail.com

Palavras-chave: Formação de Professor; Diversidade; Cidadania; Direito

Introdução

Esse trabalho é reflexo das experiências da disciplina “Diversidade, Cultura e Direitos”, do 1º ano Matemática, em 2015, na UEG – Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Jussara e dos trabalhos realizados pelo GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. Objetivou-se discutir com os futuros professores sobre cidadania e humanidade, envolvendo diversidade, cultura e direitos em geral, analisando as experiências sobre a disciplina da matriz curricular de 2015 e de 2010. O interesse da UEG ao inserir a disciplina na matriz curricular de 2015, é que os mesmos tenham maior consciência cidadã e sejam resilientes, melhorando sua atuação pedagógica. Almeja-se que tenham além de qualidade de conhecimento, consciência de si e do outro, multiplicando e acreditando na sua formação e na sociedade.

Metodologia

A disciplina foi ministrada para o 1º ano de matemática, com 18 alunos, sendo que a media da idade deles era de 20 anos, no período noturno nos dias de quinta-feira das 19:00 as 22:30. A metodologia utilizada foi aulas expositivas dialogadas, roda de conversa, apresentação de seminário, com palestras, com aulas técnicas, com visitas campo, elaboração midiática e de uma revista pedagógica. Realizou-se um debate introdutório, para discutir questões iniciais da disciplina como Inclusão Escolar, Emancipação Humana, Inculcação ideológica, Meio Ambiente e entre outros. Analisou-se textos científicos e realizamos seminários no momento da discussão teórica. Elaborou-se resenhas críticas, rodas de conversas, análise de filmes e slides como produção midiática e científica. Para as palestras convidou-se profissionais do Conselho Tutelar que discutiu sobre a violência contra menores e o estatuto da criança e do adolescente, uma advogada discutiu a constituição e o código penal relativos aos temas da disciplina, um diretor prisional apresentou os direitos e os deveres dos detentos, mostrou com imagens com é o espaço prisional que dirige e explicou como é o tratamento humanitário dispensado aos detentos, uma representante do governo estadual que discute direitos humanos e uma representante da SEMIRA – Secretaria da Mulher, do Desenvolvimento Social, da Igualdade Racial, dos Direitos Humanos e do Trabalho. Participamos de um dia de campo visitando a Vila São Cottolengo, o shopping e o cinema. Elaboramos quatro revistas pedagógicas com o tema “Consciência” enquanto um projeto de extensão e apresentamos as revistas em um evento regional.

Resultados e Discussão

A Universidade Estadual de Goiás, constituiu ao longo dos anos de 2013 e 2014 o NDE – Núcleo de Desenvolvimento Estruturante em todos os Câmpus para avaliar e reorganizar as matrizes curriculares de todos os curso dessa instituição, após debates em cada campus e em cada curso, ocorrem os debates regionais. O resultado deste trabalho foi a

inserção da disciplina “Diversidade, Cidadania e Direitos” em todos os cursos de licenciatura da UEG, além de outras mudanças curriculares. Uma das componentes do NDE relatou durante reuniões do GEFOPI que, o objetivo desta disciplina é favorecer a conscientização e mudança de atitudes, dos acadêmicos da UEG, visto que serão formadores de opinião em seu trabalho pedagógico. A relação homem-natureza têm sido cada dia mais degradante. Assim, os cursos de licenciatura devem discutir sobre como deve ser a relação homem-natureza. Destarte a consciência de que seu papel não é de mero (re)produtor de conteúdos, mas de formador de homens.Com essa expectativa a ementa escolhida para a referida disciplina foi “Diversidade: cultura, gênero, etnia, raça e desigualdades sociais. Noções sobre formação da cultura brasileira. Relações étnicos-raciais. Respeito e valorização das diferenças culturais, sociais e individuais. Cidadania: concepções, garantias e práticas. Estado Democrático de Direito, democracia, movimentos sociais e cidadania. Constitucionalismo e Direitos: concepções, violações, promoção, defesa e garantias. Evolução do conceito: dos direitos de liberdade planetário a à sustentabilidade.”. Os acadêmicos que cursaram essa disciplina socializaram nos encontros do GEFOPI o quão valioso foi o trabalho durante o semestre, para o seu reconhecimento enquanto cidadão e como pessoa que se relaciona com outras pessoas e com a natureza. A consciência da diversidade, da cultura, de cidadania e de direitos, segundo as acadêmicas, pode favorecer uma relação entre professor e aluno, não apenas de conteúdos, mas de humanidade. Como apresentado anteriormente, esta disciplina foi ofertada a partir de 2015. Os acadêmicos que ingressaram em períodos anteriores a este não cursaram essa disciplina. Nos encontros do GEFOPI, duas acadêmicas que não cursaram a disciplina, deram o depoimento de que percebem que o estudo desses temas é de extrema relevância para suas formações enquanto futuros professores. Alegaram que foi uma grande perca não terem essa disciplina, visto que a formação acadêmica deve ser composta de discussões sobre cidadania, diversidade, cultura, inclusão, entre outros. Afirmaram ainda que um professor com uma concepção aberta sobre essas questões pode respeitar mais as pessoas que apresentam como diferentes. Além do mais todos são cidadãos e iguais perante a natureza, com quem mantêm um diálogo harmonioso ou não. O interesse dos componentes do GEFOPI é de socializar as experiências dos acadêmicos de Matemática, da UEG, Câmpus Jussara, com a intenção de conscientizar o público e quiçá gestores que nos assistam e leiam nossos trabalhos, posam refletir sobre a formação que desejam para o professor e inserir na matriz curricular disciplinas como a “Diversidade, Cidadania e Direitos”.

Conclusão

A sociedade e o homem se transformam a cada dia. A educação precisa acompanhar essas mudanças. O processo de formação do professor deve ser pensado nessa perspectiva. Portanto, os projetos pedagógicos dos cursos e suas matrizes curriculares, devem apresentar disciplinas que favoreçam acompanhar as vicissitudes da humanidade. Destarte, a UEG preocupada com a formação de professores e com sua missão, que é a transformação social, inseriu a disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos, em todos os cursos de licenciatura. Apesar de ser o primeiro ano de experiência, com uma educação mais voltada para a cidadania na formação do professor já é possível afirmar que a jornada é relevante e as conquistas virão com o passar dos anos, no seio da nossa sociedade pela relação homem-natureza.

Referências Bibliográficas

CORTELLA, Mário Sérgio. A ESCOLA E O CONHECIMENTO: fundamentos epistemológicos e políticos. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Carla Conti de. SUSTENTABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: uma prática transdisciplinar na formação de professores. 2. ed. Goiânia: Kelps, 2010.

MANTOAN, M. T. INCLUSÃO ESCOLAR: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: práticas interdisciplinares no Ensino Superior. 2. Anápolis: UEG, 2014.

SILVA, T.T. IDENTIDADE E DIFERENÇA: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

TONET, I. EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EMANCIPAÇÃO HUMANA. Ijuí: UNIJUI, 2005.

Fonte Financiadora

Universidade Estadual de Goiás com bolsa Pró-licenciatura, bolsa Permanência, bolsa PIBID e apoio financeiro a eventos pelo Edital Pró-Eventos.

293

Oral

Educação para a Cidadania na formação do professor

293 - A DISCUSSÃO ÉTNICO-RACIAL NEGRA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PAULA, J. B.

belonijbc@hotmail.com

Palavras-chave: Etnia Negra; Formação de Professores; Saberes

Introdução

Este trabalho visa debater um tema presente na escola e consequentemente na sociedade, que é a erradicação do racismo, iniciando pelos professores, baseado em autores que fomentam a educação antirracista e avaliam que a maneira mais viável é investirmos primeiramente na formação de professores, seja ela inicial ou continuada, para então o assunto e ações chegarem às crianças e suas famílias, transformando o imaginário social, pois através deste repensar, os professores irão contagiando seus pares e colocando na pauta da escola e da vida uma temática tão emergente e importante no mundo atual, o qual estamos construindo, quebrando barreiras e lutando para valerem os direitos, já há tempos adquiridos, porém ainda não exercidos.

Metodologia

Todo estudo começa a pegar forma, na década de 2000, com a caminhada de educadora e pesquisadora, a qual sempre foi permeada de duas inquietações, a educação vista como um processo de construção do ser, em sua forma integral, de ser e estar no mundo e a problemática do grupo de pertencimento dos indivíduos envolvidos nesse processo, principalmente do grupo étnico negro. Sendo assim, no início a análise foi empírica, uma mistura de angustias, indignações e sentimentos de possibilidades de ações para transformação, passando a problema de pesquisa, com a denominação de práticas de resistência negra na sala de aula, que permeou observações em escolas e trabalhos realizados pelas mesmas, visualizando ações inovadoras e transformadoras, construídas dentro da escola, por professores e alunos preocupados com os rumos da consciência humana, os sujeitos deixarem de ser expectadores da própria vida, se apoderando de seus direitos, para tornarem-se atores e autores de suas histórias como voz ecoante e não mais como segunda voz, pouco ou nada ouvida, além disso, foram realizadas entrevistas com professores, referentes a seus saberes e constituições como sujeitos e profissionais. E estudos na área, que após diversas leituras e aprendizados levaram a trabalhos realizados como: artigo de especialização e dissertação de mestrado, os quais instigam novos saberes e lutas.

Resultados e Discussão

Este trabalho tem como objetivo discutir um tema já muito estudado, porém com um diferencial, não vem mais com o único intuito de pontuar o problema, ou seja, de que existe o racismo, o preconceito e a discriminação no Brasil, mas investir na transformação de um cenário construído ao longo da história e camuflado numa tentativa de invisibilidade de sua existência.

Vem com a intenção de gerar referências, outros pensares, é um estudo, uma visão comprometida com a discussão em questão, mas que pode servir para incentivar tantos outros preocupados e ainda sem iniciativas, a iniciarem pela escola com práticas de resistência, as quais dão visibilidade a situação histórica e atual do negro na sociedade

brasileira.

O que se almeja é a erradicação, como de uma doença e aqui, o racismo visto como uma doença social e em contrapartida, investir no contágio, ao contrário da doença contagiar com a cura, sendo práticas de resistências realizadas por educadores um remédio, uma cura paliativa, mas que contagiando outros e outros se tornará um antídoto para redução dos danos.

Implementando uma formação de professores, que instigue, impulsione a repensar as práticas atuais na escola e sociedade, gerando novos modelos, ou seja, situações de revisão dos conceitos impregnados historicamente.

As Ações afirmativas são políticas públicas de reparação de dano causado, as práticas de resistências são ações afirmativas não institucionalizadas, são pequenas ações, que são capazes de levar a grandes transformações, como para Freire das situações limites, criam-se inéditos viáveis e destes outros e assim sucessivamente.

Uma conclusão obtida neste estudo foi que as práticas de resistência na escola, que remetem a trabalhos realizados sobre a etnia negra na sociedade brasileira, mais especificamente na sala de aula, foi que estas iniciativas devem ser estudadas e divulgadas, para que dessa forma haja maior visibilidade do problema e, além disso, possíveis soluções, não definitivas, mas realizáveis e as quais instigam a reflexão do panorama social, além de despertar uma possível disponibilidade ao trabalho em prol da etnia negra. Qualificando assim a formação de professores, os quais tendo acesso a tais práticas poderão iniciar sua caminhada.

Esta pesquisa trata de uma problematização sobre a temática acerca da questão étnico-racial negra na escola, a qual vem sendo colocada em pauta pela sociedade, ainda muitas vezes superficialmente, porém se configura como algo momentâneo e suscetível de mudança, tanto pelo caráter mutante da sociedade, como da dinâmica do conhecimento cientifico e da produção de novos conhecimentos; É um estudo que inicia-se aqui, tendo como objetivo estimular a ampliação e divulgação de iniciativas de erradicação do racismo.

Conclusão

Este trabalho não se esgota e sim se revigora a cada debate e nos instiga a continuar, partindo do pensamento de Munanga, "...Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalha, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima...(MUNANGA, 2005, p.17)", Pois as práticas já vem ocorrendo, neste debate nos referimos, mais especificamente na sala de aula, com a formação de professores e estas iniciativas devem ser estudadas e divulgadas, para que dessa forma haja maior visibilidade do problema e além disso possíveis soluções, não definitivas, mas realizáveis e as quais instigam a reflexão do panorama social, além de despertar uma possível disponibilidade ao trabalho em prol da etnia negra.

Referências Bibliográficas

CAVALLEIRO, E. (org), Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

FREIRE, A, M, A. Inédito Viável. In: Dicionário Paulo Freire/Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs). 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.70-71, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade. Educação anti-racista: caminho abertos pela Lei federal nº 10. 639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. 2.ed. MEC/Secad, 2005.

PAIM, P. Estatuto da Igualdade Racial. Senado Federal, Brasília, 2006.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS –BRASIL. Gênero e Raça: todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática. Brasília: MTb-a Assessoria Internacional,1998.

SOUZA, A, S. Ações Afirmativas: Origens, conceito, objetivos e modalidades. Jus Navigandi, Teresina, ano11,nº 1321, 2007.

389

Oral

Educação para a Cidadania na formação do professor

389 - CAFÉ FILOSÓFICO: UMA METODOLOGIA DO ENSINO DE FILOSOFIA DO PIBID - PUC-GOIÁS

ROCHA, P. P. C. A., SANTOS, R. N.

prof.pollianapires@hotmail.com, robilsonfilo@gmail.com

Palavras-chave: Café Filosófico; Ensino; Filosofia; Metodologia; Reflexões

Introdução

O PIBID/PUC Goiás do subprojeto de Filosofia vem promovendo Cafés Filosóficos no Centro Integrado Cecília Meireles e Colégio Estadual Murilo Braga para os alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio. Antes de realizar a experiência nos cafés, realizamos uma pesquisa do livro: Ensinar Filosofia: um livro para professores, dos autores Renata Lima e Silvio Gallo. Com base nele, preparamos e apresentamos os Cafés Filosóficos. O contato com a filosofia deve, segundo os autores, proporcionar aos estudantes uma disciplina no pensamento. Esse contato com a experiência filosófica conduz os estudantes a outras possibilidades de ver o mundo. O nosso objetivo é levar o aluno do ensino médio a criar suas próprias versões da realidade e do mundo que ele vive.

Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido nas duas escolas parceiras do projeto: Centro de Ensino Cecília Meirelles, em Aparecida de Goiânia e no Colégio Estadual Murilo Braga, em Goiânia – Goiás. O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede 10 bolsas aos alunos de licenciatura em Filosofia de iniciação à docência desenvolvida pela PUC-Goiás em parceria com as duas escolas da rede pública supracitadas. O projeto promove a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e mais dois professores das escolas.

Para a efetivação do Projeto Café Filosófico, utilizamos alguns procedimentos, como: leitura do livro citado na introdução, verificação dos temas dos Cafés Filosóficos conforme os conteúdos ministrados pelos professores das escolas; os bolsistas do PIBID fizeram reuniões nas escolas para pesquisar sobre os tema abordados; organização do café em horário extra aula na 1ª e na 2ª escola no horário da aula; no dia é servido um saboroso lanche, momento de interação entre bolsistas e alunos das escolas, depois partilhando as experiências e debatendo a partir das ideias dos filósofos apresentados, valorizando a disciplina da Filosofia. No final do Café Filosófico, todos os arquivos como fotos e vídeos, são encontrados no canal CM da escola no YouTube e documentado. Os alunos das escolas e os bolsistas produzem textos que são publicados no jornal AGORA.

Resultados e Discussão

Quando o projeto do Café Filosófico foi idealizado, utilizamos como base o livro: “Ensinar Filosofia: um livro para professores”, dos autores Silvio Gallo e Renata Aspis. Esses autores fundamentam o ensino de Filosofia a partir das concepções de Gilles Deleuze e Felix Guattari, autores do Livro: “O que é a Filosofia? ”. Ensinar Filosofia não é tarefa fácil e nem mesmo pensar filosoficamente o ensino de Filosofia. O professor deve levar em

conta as experiências dos alunos, sempre avançando e superando o senso comum e deve proporcionar a eles o pensamento. Foram destacados no livro seis pontos de abordagem do ensino de filosofia, que são: Sensibilização que é a introdução do tema, podendo ser por meio de um vídeo, filme, música ou poesia, sensibilizar o aluno para o tema a ser estudado. Problematização, provocações com questões que envolvem o tema a ser estudado. Leitura filosófica, ou seja, fazer os alunos perceberem o problema levantado pelo filósofo, nesse momento da leitura o aluno entra em contato com o pensamento filosófico. História da Filosofia pode ser utilizada para que o aluno perceba o contexto histórico, determinado conceito ou ideia foi pensado por algum filósofo. Escrita filosófica, após ler o texto filosófico o aluno com um exercício fundamental, pode criar a sua versão do que leu, sempre utilizando os argumentos filosóficos. Por último, a Avaliação pode ser todas as atividades executadas na sala de aula ou em casa pelos alunos, a escolha do que será avaliado ou a maneira de avaliar, vai depender do que se pretende com avaliação e os professores tem que ter clareza nos seus objetivos.

Ao pensarmos o Café Filosófico, principalmente a prática da Filosofia através desse projeto, o objetivo principal é que o aluno possa experimentar o pensar filosoficamente, criar conceitos e dar o movimento a Filosofia. Inventar suas próprias regras de fazer Filosofia, segundo uma maneira de confecção, um estilo que lhes seja próprio. Tal iniciativa permite vencer o receio diante da escrita, favorecendo um modo de expressão mais próximo dos seus movimentos, experimentar novas formas de pensar, seguindo os pensamentos dos filósofos, respeitando-os, mas sem reproduzi-los. A finalidade do Café Filosófico, é que o aluno possa experimentar os pensamentos dos filósofos, para além dos pensamentos dos filósofos, dar o movimento a Filosofia.

Ao realizarmos o Café Filosófico, foi possível visualizar que os alunos conseguiram filosofar. Isso nos leva a compreender e a redescobrir na escola a concepção de espaço público, que é demarcado pela liberdade, sendo sua função preparar os alunos para exercer as ações políticas e sociais. Assegurar a liberdade de manifestar, pensar, discordar, pensar a vida cotidiana, pensar com autonomia, aprofundar a reflexão, pois tudo isso está tão precário na atualidade. Os alunos que participam do Café Filosófico, não vão com certezas, e sim com dúvidas e, isso é importante, pois a dúvida é uma aliada para que eles não se enganem, vão pensar e irão ver que isso pode ser um prazer, experimentam o conhecimento filosófico que os levam a filosofar.

Conclusão

Foi uma experiência marcante onde vivenciamos não somente a fascinação dos alunos pela filosofia, como também a importância da relação professor-aluno. Iniciamos com a introdução dos conteúdos filosóficos, com o pensamento de cada filósofo e percebemos certa dificuldade, devido ao uso das opiniões particulares. Algumas expressões, como por exemplo: “eu acho”, “eu penso”, “ou então o que você pensa? ” Contribuem para o surgimento do senso comum, das opiniões, e até do pensamento dos filósofos, durante o Café Filosófico. Com isso os alunos puderam experimentar o saber filosófico e, como afirma os autores no livro supracitado, o professor deve levar em conta as experiências dos alunos, sempre avançando e superando o senso comum, fazer o aluno pensar, argumentar filosoficamente, pensar o mundo que se vive.

Referências Bibliográficas

ASPIS, Renata Lima. GALLO, Silvio. Ensinar Filosofia: um livro para professores. São Paulo: Alta Mídia e Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a Filosofia? Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992

Fonte Financiadora

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)

440

Oral

Educação para a Cidadania na formação do professor

440 - PERCURSOS E MAPAS DE TERRITORIALIDADES NEGRAS EM COMUNIDADES ESCOLARES DE PORTO ALEGRE: AÇÃO EXTENSIONISTA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MEINERZ, C. B.

carlameinerz@gmail.com

Palavras-chave: Formação de Professores; Territorialidades Negras; Extensão Universitária

Introdução

O trabalho ora apresentado narra e analisa a experiência de um curso de extensão universitária denominado TERRITÓRIOS NEGROS: PATRIMÔNIO AFRO-BRASILEIRO EM PORTO ALEGRE, realizado através do Laboratório de Ensino de História e Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O curso foi uma ação realizada por um coletivo que uniu distintas instituições, grupos de trabalho e movimentos vinculados à temática da educação e do patrimônio afro-brasileiro em Porto Alegre. Justificou-se pela ênfase na formação de professores na perspectiva da educação das relações étnico-raciais. Constitui-se num espaço de integração entre a Escola e a Universidade, produzindo e difundindo pesquisas, saberes comunitários, práticas docentes, com a construção de materiais pedagógicos (percursos e mapas) no campo da temática específica das territorialidades negras.

Metodologia

A metodologia do trabalho resulta da intersecção de metodologias próprias de atividades formativas extensionistas em diálogo direto com pesquisas realizadas sobre o tema das territorialidades negras em Porto Alegre e do ensino das mesmas nas comunidades escolares. Tratou-se de um curso com atividades presenciais e a distância, cujo desafio final foi realizar percursos e mapeamentos das territorialidades negras pesquisadas nas comunidades de entorno e de atuação pedagógica dos professores cursistas. A metodologia envolveu leituras, foruns virtuais e encontros presenciais que reuniram recursos formativos próprios e oriundos de pesquisas realizadas na Universidade, saberes comunitários evidenciados em metodologia griô, práticas docente e construção de materiais pedagógicos (percursos e mapas) no campo da temática específica das territorialidades negras. A pedagogia griô como metodologia de trabalho envolveu formação específica com guardiões de memórias negras reconhecidos na cidade de Porto Agere, o que instrumentalizou a busca por narradores e guardiões nas comunidades escolares. Tal busca resultou em ampliação de conceitos sobre territorialidades negras. Essa ampliação conceitual possibilitou a construção dos percursos e dos mapas envolvendo organizações comunitárias e sujeitos individuais, todos em profunda relação com movimentos sociais organizados . Tratou-se de ação a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com instituições educativas e culturais da cidade de Porto Alegre, como a Companhia Carris Porto-Alegrense, a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Cultura.

Resultados e Discussão

O curso de extensão Territórios Negros: Patrimônio Afro-Brasileiro em Porto Alegre foi desenvolvido através de parceria do Laboratório de Ensino de História e Educação

(LHISTE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com instituições educativas e culturais da cidade de Porto Alegre, como a Companhia Carris Porto-Alegrense, a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Cultura. Também congregou pós-graduandos da UFRGS, com estudos vinculados às temáticas do curso e relativas à investigações científicas nas áreas de História, Geografia e Antropologia. O objetivo central do curso foi a formação continuada na perspectiva da Lei 10.693/03, capacitando para o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas, igualmente para a educação das relações étnico-raciais nos espaços escolares. A ação de extensão voltou-se para o patrimônio afro-brasileiro na cidade de Porto Alegre, inspirando-se na metodologia do percurso educativo realizado com ônibus pela Companhia Carris Porto-Alegrense. Contemplou em sua consecução metodológica a criação de ações educativas com percursos próprios e inéditos, por parte dos extensionistas, mapeando as marcas de pertencimento negro no entorno das comunidades escolares de atuação dos mesmos. Com 40 (quarenta) vagas disponíveis, foi aberto para professores, licenciandos e pessoas oriundas de movimentos sociais. Realizou-se de forma presencial e com atividades a distância (plataforma moodle) simultaneamente, concluindo-se com a construção de materiais pedagógicos a partir da experiência dos cursistas. A ação promoveu o debate em torno da questão das territorialidades negras em toda a cidade de Porto Alegre e, assim, possibilitou aos extensionistas que refletissem em suas comunidades sobre esses espaços, posteriormente criando mapas e folders com percursos dos territórios negros nas suas comunidades. Esses percursos foram criados em oficina de mapeamento dos territórios selecionados nas comunidades dos educadores, em cada um dos mapas foram apontados os locais que constituem territorialidades negras e adicionadas breves descrições com a história dos mesmos. Em confluência com tal atividade de mapeamento, a proposta ora apresentada visa compartilhar com a comunidade acadêmica, esses movimentos de ação e reflexão, assim como os materiais criados nas comunidades escolares através do curso de extensão (percursos e mapas), que proporcionaram o debate sobre a ocupação dos espaços urbanos e sobre a cultura e história afro-brasileira em Porto Alegre. tal iniciativa esteve vinculada aos princípios do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional , na perspectiva da educação das relações étnico-raciais e da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira, especificamente vinculada às comunidades locais.

Conclusão

A ação promoveu o debate em torno da questão das territorialidades negras em toda a cidade de Porto Alegre e, assim, possibilitou aos extensionistas que refletissem em suas comunidades sobre esses espaços, posteriormente criando mapas e folders com percursos dos territórios negros nas suas comunidades. Esses percursos foram criados em oficina de mapeamento dos territórios selecionados nas comunidades dos educadores, em cada um os mapas foram apontados os locais que constituem territorialidades negras e adicionadas breves descrições com a história dos mesmos. Em confluência com tal atividade de mapeamento, a proposta ora apresentada visa compartilhar com a comunidade acadêmica, esses movimentos de ação e reflexão, assim como os materiais criados nas comunidades escolares através do curso de extensão.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Fátima Rosane. O PERCURSO DOS TERRITÓRIOS NEGROS COMO RECURSO PEDAGÓGICO e A LEI 10.639/03

HENRIQUES, Isabel Castro. Território e Identidade: o desmantelamento da terra africana e a construção da Angola Colonial.

PACHECO. Lillian. Pedagogia Griô – A reinvenção da Roda da Vida. Lençóis, Bahia,

2006.

RUPPENTHAL, Francieli. Um percurso possível: uma etnografia do projeto Territórios Negros em Porto Alegre/RS no âmbito da lei federal 10.639/03. Cap. 1 de Dissertação de Mestrado. UFRGS .

ROSA, Marcus A colônia dos africanos na cidade dos imigrantes: cor, nacionalidade e disputas pela moradia em um bairro de Porto Alegre durante o pós-abolição.

531

Painel

Educação para a Cidadania na formação do professor

531 - EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: UM OLHAR NECESSÁRIO

RODRIGUES, C. R., MATTIA, J. L.

cibelebagers@gmail.com, jaquelinedemattia@gmail.com

Palavras-chave: Educação; Trânsito; Cidadania

Introdução

O presente trabalho propõe uma mudança na relação entre cidadão e trânsito através da inclusão do tema de forma transversal na educação escolar, oportunizando novos debates a respeito da temática e possibilitando um olhar que inicie a partir da visão de mundo do educando e a sua realidade, favorecendo aspectos atitudinais a criação de novos conceitos e a empatia dos alunos. Na região a educação para o trânsito é um tema relevante e emergencial, as modificações constantes nas vias públicas tornaram a cidade em um cenário onde ocorrem constantes transformações, essas transformações não se limitam ao cenário, elas se ampliam aos indivíduos, pois o ambiente no qual estamos inseridos faz parte do contexto no qual aprendemos.

Metodologia

O trabalho foi realizado sob a ótica qualitativa, iniciando através de uma parceria entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e o DETRAN/RS, essa parceria deu-se, a princípio, através de um projeto de extensão da universidade que visava a formação cidadã para o trânsito, o ponto de partida do projeto foi uma capacitação oferecida aos alunos da universidade e ministrada pelos agentes do DETRAN/RS em conjunto com os docentes da UERGS. Essa ação inicial teve como objetivo a desconstrução de valores e saberes historicamente associados ao trânsito, após reconhecermos que a mudança parte de nós mesmos e que o principal foco da educação para o trânsito deve ser sempre no indivíduo e na sua segurança dele construímos novos conceitos que deveriam ser compartilhados aos alunos das escolas do município.

Já nas escolas foram observadas as relações dos educandos com o transitar e como essas relações eram tratadas dentro do ambiente escolar, partindo das observações iniciamos o trabalho de intervenção que partia sempre dos conhecimentos dos educandos, observando a sua realidade e só então produzimos em conjunto novos saberes, saberes esses uteis tanto para os educandos como para nós futuros educadores.

A temática foi tratada de forma transversal e contextualizada, interconectando os diversos conteúdos do currículo, criando desta maneira uma forma eficaz de aprendizagem.

Resultados e Discussão

Foi observada a existência de uma supremacia de alguns componentes do currículo em relação a outros, o que nos leva a repensar as questões relativas ao currículo e ao universo ensino-aprendizagem, ao analisarmos as questões que permeiam a elaboração do currículo percebemos que a escola tem dado mais importância aos conhecimentos obtidos com matérias como língua portuguesa e matemática, favorecendo, assim, uma desvalorização em relação aos outros conteúdos e aos temas transversais. O transito é visto muitas vezes como algo sem muita importância e até mesmo desnecessário ao aluno. Tendo em vista estas considerações levantamos aqui algumas questões: porque

os temas transversais são vistos por alguns educadores como desnecessário se o transitar é algo comum e cotidiano ao ser humano? Como essas questões podem ser modificadas perante a escola? De que modo ensinar crianças para a responsabilidade no trânsito? Essas inquietações permeavam o trabalho que fizemos. Para respondermos a essas questões teríamos que submergir na prática, vivenciar a realidade dos educandos e habitar a escola com nossas inquietações.

A prática no ambiente escolar mostrou que alguns educadores temem o que está implícito no currículo, ao tratar um tema transversal o professor tem também que lidar com valores morais e éticos, com a visão de mundo de cada aluno e com tudo mais que possa surgir, é ainda um terreno desconhecido e lidar com o que é subjacente requer vontade e coragem. A passagem pela escola revelou também que a melhor maneira de mostrar que a educação para o trânsito é necessária e deve ser considerada cotidianamente é mostrar aos educadores e a comunidade escolar as modificações atitudinais que tal processo causa. As mudanças atitudinais que esperamos dos educandos são adquiridas através do exemplo, a partir do momento em que ensinamos por intermédio do exemplo a educação se torna eficaz.

As modificações propostas não excluem o trabalho relacionado aos conteúdos do currículo nem diminuem sua importância dentro do mesmo, apenas viabilizam um olhar de igual importância para os temas transversais e os inserem de forma contextualizada para adquirirmos uma eficiência na educação. É bem verdade que apenas a inserção dos temas transversais não garante por si só a efetivação da aprendizagem, mas inseri-los de forma contextualizada e significativa abre espaço para o aluno pensar de forma crítica, modificando sua visão e ampliando seu olhar, nesse sentido, a busca não é somente por contemplar o educando com uma gama maior de temas e questões, mas sim possibilitar que ele possa refletir e criar novos conceitos sobre todos esses temas. Se trata de um pensar emancipatório, onde os fatos possam ser analisados por cada aluno partindo dessas vivências. Não pôr em questão o que é correto ou errado, o que pode ou não ser feito ou pensado, mas pensando sob todos os aspectos, com a visão única de cada ser.

Conclusão

A educação para o trânsito e os temas transversais almejam a educação cidadã e não devem ser observados como opostos ou adereços do currículo, é necessário um olhar de atravessamento que completa lacunas importantes na educação, a partir do momento que esses atravessamentos integram o ensino, tendem a facilitar o processo ensino-aprendizagem tanto para o educador quanto para o educando. Não se trata de anexar conhecimento ao aluno, mas permitir que ele imprima no mundo a forma como ele reconhece e conhece.

Potencializar a ideia de inserir a educação para o trânsito no contexto educacional desde os primeiros anos escolares torna o assunto visível para possíveis debates acerca do mesmo e favorece a inserção de demais temas transversais necessários à construção do aluno cidadão.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei n°0.503, de 23 de setembro de 1997, institui o Código nacional de trânsito. Publicado no Diário Oficial da União em 24 de setembro de 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais em educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n°9394/96. Brasília: 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de

Currículo.3° Edição. Editora Autêntica. 2010.

Fonte Financiadora

Apoio: PROEXT/MEC 2014

EDUCAÇÃO SUPERIOR E SOCIEDADE

43

Oral

Educação Superior e Sociedade

43 - PERFIL DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO NO IFRS CAMPUS OSÓRIO

DAMINELLI, E., RIBEIRO, R. E. S.

daminelli.elisa@gmail.com, rossanoescola@gmail.com

Palavras-chave: Instituto Federal; Ensino Superior; Ingresso; Perfil do Aluno

Introdução

Este trabalho apresenta o perfil do público que tem buscado acesso ao ensino superior no IFRS Campus Osório, e pretende analisar como tem sido a inserção dessa instituição na região do litoral norte gaúcho no que se refere a oferta de ensino superior. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), assim como os demais institutos foi criado em 2008. O campus Osório iniciou suas atividades no segundo semestre de 2010. Mas apenas no início de 2011 começou a ofertar vagas no primeiro curso superior. Nos últimos cinco anos, o IFRS Campus Osório já ofertou 271 vagas em três cursos de graduação, sendo dois cursos Tecnológicos (Processos Gerenciais e Análise e Desenvolvimento de Sistemas) e uma licenciatura (Letras).

Metodologia

O trabalho caracteriza pelo uso de dados quantitativos, no qual buscou-se dados em fontes da própria instituição, como a oferta de cursos superiores e o sistema acadêmico que apresenta informações dos estudantes matriculados por curso e por período. Além disso, foi enviado aos estudantes de graduação um questionário com informações que pudessem auxiliar na elaboração do perfil do público atendido pelo IFRS Campus Osório. O levantamento coletou informações referentes ao período de 2011 a 2015 sobre a oferta de vagas nos cursos superiores de Tecnologia e da Licenciatura em Letras. Todos os cursos tem ingresso anual, realizado através de processo seletivo com provas e também através do SISU que utiliza a nota do ENEM. As informações dos estudantes que foram coletadas referiam-se ao ano de nascimento, que possibilitou verificar a idade do aluno no momento de ingresso no curso, a instituição de ensino e a cidade em que cursou o ensino médio, além das razões da escolha do curso na instituição e de informações sobre ingresso em cursos superiores de outras instituições. Essas informações possibilitaram traçar um perfil geral dos estudantes que frequentam a graduação no IFRS Campus Osório. As informações obtidas foram analisadas considerando as metas do Plano Nacional da Educação e a legislação pertinente aos Institutos Federais, bem como dados do Censo da Educação Superior.

Resultados e Discussão

O Campus Osório faz parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), criado pela Lei 11.892 de 2008. Entre as finalidades e características dos Institutos Federais, encontra-se a proposta de oferta educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, promovendo a verticalização do ensino, ofertando educação básica de nível técnico e educação superior.

O Plano Nacional da Educação de 2014 apresenta como uma de suas metas ampliar a taxa bruta de matrícula do ensino superior para 50% e a taxa líquida para 33%, para os jovens de 18 a 24 anos. O PNE destaca a importância da interiorização do ensino superior para o cumprimento desta meta, ressaltando que existe a necessidade da

expansão da oferta de vagas no setor público, ampliando a número de matrículas em instituições públicas para 40%.

É nesse contexto que o IFRS Campus Osório se insere, uma vez que está localizado no litoral norte gaúcho, fora da região metropolitana, e que tem se destacado como instituição pública e de qualidade na oferta de educação profissional e tecnológica. Cabe destacar que, cerca de uma década atrás, a região onde o campus se encontra contava com pouca oferta de ensino superior.

Essa realidade tem se modificado nos últimos anos, com a implantação do Instituto Federal, e também com a criação de um Campus da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e com a implantação da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS). Essas três instituições trouxeram a oferta de ensino superior público e gratuito para a região.

O campus Osório ofertou, nos últimos cinco anos, 271 vagas de graduação, sendo 231 nos cursos de Tecnologia (que iniciaram em 2011 e 2014) e 40 na Licenciatura em Letras (com início e 2015). Desse total de vagas ofertadas, 84% foram preenchidas por candidatos que cursaram Ensino Médio em escolas públicas, sendo que 58% são homens e quase 60% possuía 24 anos ou mais de idade no momento do ingresso no curso. Com raras exceções, o público de estudantes da graduação no IFRS campus Osório é oriundo do litoral norte gaúcho, região na qual a instituição está inserida.

Entre os dados apresentados o que chama mais a atenção é a idade dos estudantes ao ingressar no curso superior, a maioria com mais de 24 anos de idade. Analisando o questionário aplicado com os estudantes verificou-se que muitos já iniciaram outro curso superior, a maioria em instituições privadas. Além disso, os estudantes apontam como fatores relevantes para a escolha do curso de graduação no IFRS Campus Osório o ensino público gratuito, seguido da localização da instituição e do interesse pelo curso. Essa informações nos permitem levantar a questão de que o público que busca o Instituto Federal para a graduação, em geral, é composto por estudantes que não tiveram oportunidades de acesso ao ensino superior anteriormente, ou que não conseguiram concluir cursos de graduação em instituições privadas devido aos custos e ao deslocamento.

Conclusão

Conclui-se, portanto, que o perfil que tem se apresentado nos cursos de graduação do IFRS Campus Osório é composto por estudantes com idade mais elevada, que trabalham durante o dia e buscam o ensino noturno, que visualizam a possibilidade de concluir um curso superior em uma instituição de ensino público gratuito localizada na região onde residem. Essas informações nos permitem analisar a importância da instituição na região, uma vez que ela traz a possibilidade de ensino superior gratuito para muitas pessoas que não tiveram esta oportunidade e que não conseguiram buscar estudo fora da região ou custear os estudos de graduação nas instituições privadas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias.

56

Oral

Educação Superior e Sociedade

56 - A RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO E REPRODUÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIA DE UMA DISCIPLINA SEM AVALIAÇÃO

LOPES, S. O.

sarinhalopes@hotmail.com

Palavras-chave: Reprodução; Avaliação; Ensino Superior

Introdução

Esse artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada numa disciplina de graduação que extinguiu a avaliação. O tema avaliação apresenta-se sobre uma perspectiva sociológica evidenciando a definição e os objetivos da avaliação e analisando como o processo avaliativo se apresenta em nossa sociedade. A relevância da pesquisa está relacionada a necessidade de refletir sobre o caráter reprodutório e autoritário que a avaliação assumiu. A fim de que a avaliação se apresente como instrumento de inclusão e transformação da sociedade é necessário que ela assuma um caráter democrático e participativo, estimulando a autonomia do educando desde os primeiros anos de escolaridade até o ensino superior. O artigo tem como objetivo contribuir com discussões sobre o sentido da avaliação formativa na trajetória do educando.

Metodologia

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, pois, “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES,1996, p.61). A pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2015, tendo como lócus uma Universidade pública de Fortaleza. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação e o questionário. A observação foi feita de forma estruturada, observando ao longo do semestre, a quantidade de alunos por aula e a participação desses alunos na disciplina e foi aplicado um questionário no final do semestre, no mês de Janeiro de 2016, a fim de analisar, através de questões objetivas e discursivas, a aprendizagem dos alunos e a influência da não avaliação nesse processo. Os sujeitos da pesquisa foram 32 alunos de graduação matriculados em uma disciplina que aboliu a avaliação formal, o questionário foi respondido por 19 alunos, o restante dos matriculados optou por não respondê-lo. A fim de fundamentar os resultados da pesquisa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, pois ela representa a “coleta e armazenagem de dados de entrada para a revisão, processando-se mediante levantamento das publicações existentes sobre o assunto ou problema em estudo, seleção, leitura e fichamento das informações relevantes.” (MOREIRA 2004, P.25, apud CALDAS, 1986). A análise dos dados se constituiu confrontando dados empíricos com a revisão da literatura.

Resultados e Discussão

Identifica-se na prática pesquisada a forma como estão arraigados no sistema educacional os padrões inconscientes de conduta, a reprodução das classes e o caráter controlador dos métodos e processos avaliativos. Na experiência vivenciada foi possível perceber que o educador, a princípio, teve uma postura hierárquica em que ele não só decidiu o modo de avaliar e os conteúdos que seriam avaliados, mas também exigiu de seus alunos um conhecimento que eles não possuíam, sem considerar os conhecimentos

prévios e o fato de que os alunos ainda estão no início do curso. Essa postura que está arraigada no sistema educacional exclui muitos alunos, pois não promove o desenvolvimento do educando. Essa perspectiva excludente da avaliação, segundo Esteban (2002), silencia conhecimentos, culturas e pessoas, consequentemente, diversos saberes são apagados e configurados como ausência de conhecimento. Em um segundo momento, o educador redirecionou o sentido da avaliação fazendo uma votação democrática, mas sua postura em sala de aula, fez com que alguns de seus alunos se sentissem desrespeitados. Foi possível identificar na fala dos estudantes uma insatisfação com a didática e com a postura do professor, os educandos se sentiram acuados ou desinteressados pelas aulas. Luckesi (2000) afirma que para que haja verdadeira democratização da avaliação é necessária a disposição do educador de acolher o educando, desenvolvendo um vínculo. Em um terceiro momento em que foi decidido que a disciplina não teria avaliação nem frequência, podemos identificar dois tipos de postura dos alunos. Os alunos que se sentiram motivados com essa ação e os que decidiram não frequentar mais a disciplina. O objetivo principal da não avaliação era o de promover a autonomia do educando. Segundo De La Taille, Oliveira e Dantas (1992) a autonomia na teoria piagetiana é fundamental na construção da razão, em que o sujeito é capaz de elaborar novas formas de pensar e novos conhecimentos. Através do uso da razão, o indivíduo pode determinar seus conceitos, libertando-se das imposições da tradição. A evasão na disciplina pode ter ocorrido por diferentes motivos, porém, foi perceptível nos discursos dos alunos que por nunca terem exercido sua autonomia no sistema educacional, foram condicionados a decorar conteúdos ou a só estudar o que o professor cobra na prova e não souberam lidar com essa autonomia. A maioria não estudou e nem participou das aulas. Esse resultado reforça a ideia de que ao longo da escolarização há um sistema de reprodução que castra a autonomia dos educandos, ficando esses acostumados com o que lhes é impostos, e com uma aprendizagem mecânica. Neste sentido, Hoffmann (2000) afirma que as imposições a que o aluno é submetido, que desconsideram o valor da reciprocidade no processo educativo, limitam seu desenvolvimento e a construção de sua autonomia moral e intelectual. A avaliação em seu sentido ideal promove a transformação dos cidadãos, dos sistemas de ensino e da sociedade, rompendo assim com a reprodução. A experiência foi válida, pois os alunos refletiram sobre o sistema social em que estão inseridos e sobre o papel da avaliação neste sistema.

Conclusão

Em concordância com os autores da revisão bibliográfica, com essa experiência conclui-se que é urgente um redirecionamento da avaliação nos sistemas de ensino, o aprendizado deve ocorrer de forma participativa e inclusiva, os alunos devem ser contemplados em sua diversidade, é preciso se construir uma prática pedagógica mais democrática. O aluno deve ser sujeito da construção do conhecimento e o aprendizado não deve ser um fardo e sim um instrumento que favoreça a emancipação do educando, através da aprendizagem. A autonomia deve ser incentivada desde os primeiros anos escolares e a reflexão sobre os modelos de exames que contribuem para um sistema autoritário devem ser feitas para que se possa construir uma verdadeira prática avaliativa em que o objetivo principal seja o desenvolvimento do educando.

59

Oral

Educação Superior e Sociedade

59 - GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

NEZ, E., FRANCO, M. E. D. P.

egeslaine@unemat.br, medalpaifranco@ufrgs.br

Palavras-chave: Pós-Graduação; Geopolítica do Conhecimento; Planos Nacionais; Assimetrias

Introdução

A discussão sobre a pós-graduação brasileira é uma temática que reiteradas vezes tem presença no meio acadêmico em face da sua força estratégica. O crescimento desse nível de ensino é uma das reflexões que são retomadas em publicações que analisam a situação dos programas e sua expansão. Em alguns casos os estudos tangenciam as assimetrias da distribuição territorial e noutros apresentam propostas para modificar seus rumos. Particularmente nesse estudo será realizado um resgate histórico a respeito da pós-graduação, trazendo como especificidade a análise dos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs). A relevância científica desta investigação é identificada quando se constata que não é possível ignorar a necessidade de abertura de programas de mestrado e doutorado em regiões que hoje não são atendidas adequadamente.

Metodologia

Nas últimas décadas, observa-se um esforço investigativo sobre os programas de pós-graduação e seu movimento expansionista. Tais pontos são acompanhados de embates sobre tensões e sobre a força estratégica da realidade brasileira. Objetiva-se nesse artigo analisar a pós-graduação como espaço geopolítico do conhecimento no seu qualificativo de lócus privilegiado para produzí-lo, na perspectiva da expansão articulada pelos planos nacionais e seus desdobramentos em assimetrias regionais. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, cumpre lembrar que toda pesquisa é uma ação voltada para a solução de problemas; como indagação e investigação de um fato, é considerada uma atividade que permite elaborar um conjunto de conhecimentos, que orienta atos para sua transformação. Sendo assim, partiu-se da idéia de construir a problematização da universidade brasileira, no universo da pós-graduação, trazendo reflexões que dela decorrem, em especial sobre a temática da geopolítica do conhecimento provocada pelas assimetrias regionais. Incialmente, a metodologia utilizada foi o levantamento bibliográfico que gerou um estado do conhecimento, termo cunhado por Morosini (2006) e Franco (2011) como uma produção acadêmica que sintetiza um dado número de estudos, selecionados sob critérios previamente estabelecidos de uma temática. Aproxima-se teórica e metodologicamente do que Fávero e Oliveira (2012) consideram como estado da arte, diferindo, no entanto, por focalizarem produções delimitadas por critérios que apontam um conjunto categorial. Além disso, foi realizada uma análise documental dos planos nacionais da pós-graduação. Na abordagem analítica foi empregada a análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

Resultados e Discussão

Considerando o aporte teórico proporcionado pelo estado do conhecimento, ressalta-se, inicialmente que o Brasil representa no cenário latino-americano uma das raras experiências de um sistema nacional academicamente sólido, com respeitabilidade e reconhecimento. É de conhecimento notório que a vitalidade acadêmica das Instituições

de Educação Superior (IES) e dos institutos de pesquisa tem como uma de suas condições de existência a atividade de produção da pesquisa no espaço da pós-graduação. O levantamento bibliográfico e a análise de conteúdo dos planos nacionais sugerem que o desenvolvimento da pós-graduação não derivou de um processo espontâneo de crescimento da produção científica e do aperfeiçoamento da formação dos quadros docentes, mas de uma política deliberada do governo federal. Seu escopo foi a modernização da educação superior que tinha papel fundamental no projeto de desenvolvimento econômico adotado no período histórico de sua implantação. Porém, ao longo dos anos com a criação dos programas e dos cursos em apenas algumas regiões brasileiras, gerou-se uma distribuição geopolítica do conhecimento na/da pós-graduação. Essa assimetria foi apontada em vários estudos (MOROSINI, 2009; SANTOS e AZEVEDO, 2009) além das constatações que vem sendo desveladas nos planos nacionais (NEZ, 2014). Notou-se, nessa investigação, que os programas de pós-graduação colaboram de modo significativo para melhorias na realidade regional, pois através dela aprimora-se a qualificação dos pesquisadores. Além disso, o desenvolvimento científico e tecnológico cresce continuamente, contribuindo para progressos sociais e econômicos. Partindo da análise proporcionada pela leitura de Santos (1996 e 2006) que sugere que aos atores mais poderosos se reservam as melhores partes do território, revelam-se diferenças discrepantes de condições de produção do conhecimento gerado pela pesquisa na pós-graduação brasileira. Todavia, o espaço é sempre histórico e deriva da conjunção entre as características da materialidade territorial e das ações dos seus atores ou sujeitos. Deste modo, a pós-graduação não pode ser então, prioridade em apenas algumas regiões brasileiras, deve ao contrário ser explorada noutras. Os resultados indicam a necessidade de abertura de programas em regiões que hoje não são suficientemente atendidas. Entre elas, o centro-oeste e a região norte que tem grandes dimensões territoriais e poucos espaços de oferta de programas. Isso se faz necessário, pois o nível de crescimento populacional e demanda de formação pós-graduada das outras regiões (norte, nordeste e centro-oeste) tem sido expressivo nos últimos anos, conforme expressam os dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É público que as desigualdades vêm sendo trabalhadas timidamente por meio de políticas de incentivos e indução regionais. Porém, ainda há muito a se fazer para a superação das assimetrias regionais. Alguns resultados vêm sendo alcançados e refletem o esforço das agências governamentais e de fomento (tanto federais quanto estaduais), cujas conquistas devem ser aprimoradas para qualificar a formação de docentes e pesquisadores em regiões brasileiras menos favorecidas.

Conclusão

Esse estudo buscou refletir sobre as alternativas na construção de novos espaços geopolíticos do conhecimento na pós-graduação no Brasil. Isto quer dizer, viabilizar ações de institucionalização de outros lugares de produção do conhecimento. Espera-se que a reflexão proporcionada neste ensaio teórico possa alertar a importância de ações que atendam as necessidades locais, visto que a reversão de indicadores sócio-econômicos promove o desenvolvimento regional. Deste modo, acredita-se que o processo de produção da pesquisa influencia diretamente no crescimento do país, exatamente por esse motivo, carece de políticas públicas e de investimentos para sua distribuição equânime. Enfim, essas são algumas elucubrações suscitadas pela incursão sobre a geopolítica do conhecimento, na expectativa de que haja um aprofundamento teórico-analítico no papel atuante da pós-graduação brasileira.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

FAVERO, Osmar; OLIVEIRA, Rosa dos Anjos. Estados da arte e disseminação da pesquisa educacional: nota dos organizadores Em aberto. Brasília, v. 25, n. 87, jan./jun. 2012, p. 189-191.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Construção de conhecimento acerca da qualidade na gestão da educação superior. MOROSINI, Marília Costa. (org.). Qualidade na educação superior: reflexões e práticas investigativas. V. 3. Porto Alegre: Edipucrs, 2011.

MOROSINI, Marília Costa. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. RAES. A. 1, n. 1, nov. 2009. p. 125-152.

_____. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. Educar. Curitiba, n. 28, 2006. p. 107-124.

NEZ, Egeslaine. Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual: a construção de redes de pesquisa. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

SANTOS, Ana Lúcia Felix; AZEVEDO, Janete Maria Lins. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. Revista brasileira de educação. v. 14 n. 42 set./dez. 2009. p. 534–550.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

_____. Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

65

Painel

Educação Superior e Sociedade

65 - NAS FRONTEIRAS DA FLORESTA : SIGNIFICADOS DO SINAES PARA OS ATORES DAS IES NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

SANTOS, M. G.

margarethguerra@hotmail.com

Palavras-chave: Educação Superior; Sinaes; Amazônia amapaense

Introdução

Esta pesquisa que apresento, tem como contexto a Educação Superior Amapaense , ao final desta pesquisa pretendo compreender os significados do Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade da Educação Superior brasileira (SINAES) assume sob o olhar dos atores de IES na Amazônia amapaense, em especial na cidade de Macapá ? Entender o contexto das políticas de asseguramento da qualidade da educação superior através do SINAES, no Brasil, em especial na região da Amazônia amapaense. Entender esse contexto, no sentido de refleti-lo a partir das dos que na ponta sofrem as consequências do SINAES. Neste estudo, resgato recortes da natureza deste objeto de estudo , revelando tessituras analíticas feitas sob a manta de aportes teóricos. Enquadro este estudo dentro da perspectiva sociológica de mudança que se faz, atenta aos processos de mudança social, isto porque pensar o SINAES na reconfiguração da Amazônia amapaense em seus processos de ajuste em face das demandas socioculturais que estão postas no contexto da denominada era global.

Metodologia

Neste pesquisa , estou a empreender uma análise interpretativa dos significados que o Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade da educação Superior -SINAES assume sob o olhar das narrativas expressas na fala dos atores das IES na Amazônia amapaense . As trilhas percorridas foram fundantes , foi possível construir uma pesquisa bibliográfica e documental centrada nas questoes do SINAES, da Educação Superior e, em especial, a educação superior amapaense , a partir de um elenco de aportes teóricos . Para o presente estudo optei pelo método qualitativo que, na percepção de Minayo (2008), é um método que permite revelar processos sociais, novas abordagens, conceitos e categorias durante a investigação. É possível a apreensão das percepções e opiniões dos grupos e indivíduo(s) pesquisadores, revelando seu cotidiano e sua compreensão do mundo em que vivem. Nessa direção, venho construindo um olhar investigativo sobre os documentos que circundam o funcionamento do SINAES, acompanhado de material eletrônico: atas, postagem, notícias no web site da REDE, levantando várias fontes de evidências para satisfazer as variáveis. Como forma de entender as questões apresentadas nesta pesquisa, estou a empreender uma análise interpretativa através das narrativas dos atores entrevistados pertencentes às IES escolhidas na cidade de Macapá. Foram escolhidas duas IES mantidas por mantenedoras locais, que se encontram com IGC >3, sendo que no universo das IES foram selecionados gestores acadêmicos, administrativos, coordenadores, professores, técnico-administrativos, discentes. Destaca-se que os entrevistados são, preferencialmente, da região norte.

Resultados e Discussão

Com a pressão que o processo de globalização impõe à formação para o mercado de

trabalho, o acesso à educação superior torna-se um mercado lucrativo para a privatização. O cenário amapaense era de dualidade entre as instituições (somente duas) na década de 1990, e sua expansão passou a ocorrer de forma mais significativa a partir dos anos 2001. No ano de 2002 o Ministério da Educação credenciou cinco novas instituições de ensino superior em Macapá, todas de capital privado. Outro destaque foi a recente onda de internacionalização do capital privado nas IES com a compra de três instituições de mantenedores locais. A seguir apresenta-se um quadro atualizado do panorama da educação superior em Macapá nos anos de 2001-2015.Destaca-se, como fio condutor da análise da educação superior no estado do Amapá, especificamente para este estudo, a cidade de Macapá e os processos de globalização que geraram impactos nas políticas de oferta da educação superior. No entanto, abre-se, aqui, uma chave de leitura para os processos oriundos dessa expansão: o processo de regulação da oferta da educação superior através das políticas de avaliação da qualidade, mais precisamente o Sistema Nacional de Avaliação da qualidade da Educação Superior – o SINAES. As avaliações da qualidade da educação superior operacionalizadas pelo SINAES passam a impactar a oferta da educação superior na cidade de Macapá. As IES começam a mudar suas estruturas e organizações para atender aos indicadores de qualidade do sistema de avaliação, novos atores começam a adentrar na comunidade universitária local em função de diplomas de mestrado e doutorado, em especial, uma forte migração do sul do país para IES da Amazônia amapaense. As avaliações institucionais mexem com o cenário local da cidade, em que o tema da avaliação da qualidade começa a tomar parte nas rodas de conversas universitárias Tucujus.Para o extremo norte do país, em especial a cidade de Macapá, a avaliação do SINAES passa a marcar a sobrevivência financeira das IES que, em sua grande maioria, dependem do Financiamento Estudantil (FIES) oferecido pelo Governo Federal que, a partir de 2015, passa a ser oferecido apenas às IES com IGC =>3. Assim, foi possível constatar, em recentes conversas com gestores, a diminuição nas matrículas, em função da diminuta oferta de FIES para as IES na cidade de Macapá, exemplificando, dentre outros, um elemento determinante na função reguladora do SINAES que determina o panorama da educação superior na Amazônia amapaense. E possível constatar , a partir dos relatos dos entrevistados que o SINAES impõe outra identidade as IES.

Conclusão

É preciso refletir , olhar o SINAES e os processos de avaliação da qualidade da Educação Superior como recusa ao etnocentrismo. Não pretende-se polemizar o certo ou errado, nem discutir estigmas que surjam ao longo do processo, mas discutir o lugar com sua essência, sua diversidade e contradições que montam cenários. A avaliação envolve uma ação social, ou seja, envolve atores sociais que compõem a comunidade acadêmica das IES, ocorrendo em um determinado tempo e espaço. Interações ocorrem na dinâmica do SINAES, mas de forma impositiva , uma imposição por conta das diretrizes que regulamentam a avaliação da qualidade nas instituições de ensino superior no Brasil, induzindo os envolvidos no processo , a representarem contextos aceitáveis com a finalidade de atender os critérios estabelecidos.

Referências Bibliográficas

AFONSO, Amerindo Janela. Avaliação Educacional: Regulação e Eamnciapação . São Paulo-SP : Cortez, 2000.

AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento da Educação Superior: Estado x Mercado. Piracicapa,SP : UNIMEP, 2003.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico.Rio de Janeiro-RJ : BERTRAND BRASIL, 2012. - 16ª.

BROOKE, Nigel. Marcos historicos na reforma da educação .Belo Horizonte : Fino Trato, 2012.

CLASTRES, Pierre. A SOCIEDADE CONTRA O ESTADO: Pesquisas de antropologia politica. São Paulo : COSACNAIFY, 2003.

FELDMAN-BIANCO,Bela.ANTROPOLOGIA DAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS : MÉTODOS.São Paulo : Editora UNESP, 2010.

GEERTZ, Cliford. A Interpretação das Culturas.Rio de Janeiro : LTC, 2014. - Reimpressao.

GOFFMAN, Erving .A Representação do EU na vida cotidiana. Petrópolis : Vozes, 1989.

HARVEY, David .O NEOLIBERALISMO: Historia e implicações.São Paulo-SP : Loyola, 2014. - Vol. 5ª edição.

IANNI ,Octavio .A sociologia e o mundo moderno. Rio de janeiro : Editora Civilização Brasileira, 2011.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anisio Teixeira. EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA 1991-2004 - Amapá [Relatório]. - BRASILIA : INEP, 2006.

INEP SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Da concepção à regulamentação. Brasilia : INEP, 2009. - Vol. 5ª Edição.

KUSCHNIR, Karina. Antropologia política .Rio de janeiro : ZAHAR, 2007.

LAMARRA, Norberto fernandez e MORA José-Ginés. Educación Superior Convergencia entre America latina y Europa : Processos de Evaluación y Acreditación de la Calidad. Caseros-AR : EDUNTREF , 2005. - Vol. 1ª edição.

LEITE ,Denise. Avaliação da Educação Superior In: ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITARIA. MOROSINI Marilia Costa. - Brasilia-DF : INEP/RIES, 2006. - Vol. 2.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro .Avaliação Institucional: Reformas e redesenho capitalista das Universidades .In Avaliação e Compormisso público: a educação superior em debate . SOBRINHO José Dias e RISTOFF Dilvo. - Florianopolis : Insular, 2003.

MONTEIRO, Mauricio de Abreu .A ICOMI no Amapá : meio século de exploração mineral [Periódico] = Novos cadernos do NAEA. - Belém : NAEA, Dezembro de 2003. - 2 : Vol. 6. - pp. 113-168.

NUNES ,Brasilmar Ferreira .A interface entre o urbano e o rural na Amazônia brasileira:Notas para reflexão In : Cidades na Floresta . CASTRO , Edna. - São Paulo : Annablume, 2009. - Vol. 1.

PAULINO, Antonio George Lopes. LUGAR E PODER SIMBÓLICO EM RIACHO DOCE [Periódico] Revista de Ciências Sociais. - Fortaleza : UFC, 2011. - n.1 : Vol. 42. - pp. 110-128.

RAMA, Claudio. La tercera reforma de la educacion superior en América latina. Buenos Aires-AR : Fondo de Cultura Económica, 2006.

ROSENTHAL, Gabriele .PESQUISA SOCIAL INTERPRETATIVA: Uma introdução. Porto Alegre-RS : EDIPUCRS, 2014.

SANTOS, Margareth Guerra dos .Dissertação (mestrado):As Redes de agencias de avaliação da qualidade e acreditação da educação superior na América Latina:RANA e RIACES [Relatório]. - Porto alegre-RS : Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio grande do Sul, 2010.

SOBRINHO, José Dias e RISTOFF Dilvo. Avaliação Democrática: Para uma Universidade

Cidadã.Florianopolis -SC : Insular, 2002.

SOBRINHO, JOSE DIAS e BRITO DIAS RAFAEL Acreditação da Educação superior e C&T: politicas e ideologia [Periódico] // Revista Avaliação. - Campinas : Universidade de Sorocaba, dezembro de 2006. - Vol. 11.

SOUSA ,SANTOS Boaventura de A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória e emancipatoria da Universidade.São Paulo : Cortez, 2005.

SOUSA ,SANTOS Boaventura de. Pela mão de Alice : o social e o político na pós-modernidade.São Paulo : Cortez, 2008. - Vol. 12ª edição.

SOUZA, Cleide Lima de. Dissertação de Mestrado: Amazônia para além da discussão entre campo e cidade: O município de Tapauá/AM [Relatório]. - Amazonas : Repositório de tese da UFAM, 2010.

Fonte Financiadora

CAPES

80

Painel

Educação Superior e Sociedade

80 - EGRESSOS DO CURSO PEDAGOGIA EAD: A PRIMEIRA GERAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

WIEBUSCH, E. M., ANDRADE, R. M. M., MOROSINI, M. C.

eloisamw@yahoo.com.br, rubyaandrade@yahoo.com.br, mariliamorosini@hotmail.com

Palavras-chave: Educação Superior; Pedagogia; Primeira Geração

Introdução

As políticas públicas de acesso à educação superior no Brasil nos últimos anos propiciaram mudanças significativas no perfil dos estudantes, muitos são de primeira geração da família nuclear, isto é, o primeiro membro que está cursando ou é egresso, de um curso de graduação. A educação superior brasileira com essas diversidades exige mudanças nos processos de ensinar e aprender, com intervenções pedagógicas que respeitem as diferenças e garantam além do acesso, as condições de permanência e aprendizagem/sucesso acadêmico. A primeira geração é uma temática que quase não tem pesquisas no nosso país. O presente estudo buscou investigar o acesso e o processo de formação de egressos de primeira geração da família nuclear, na educação superior, do curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância.

Metodologia

A pesquisa teve a abordagem qualitativa, de caráter exploratório, estimula os entrevistados a pensar e falar livremente sobre alguma temática possibilita ter a visão do todo analisando as várias questões de pesquisa, é um processo interpretativo e reflexivo com mais possibilidades de atingir o objetivo proposto. Os sujeitos de pesquisa foram três egressos da Educação Superior, do Curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância, de primeira geração da família nuclear a concluir um curso superior, dos munícipios de Capão da Canoa, Hulha Negra e Teutônia - RS. Os instrumentos para coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, mediante um roteiro de perguntas previamente elaboradas a partir das questões norteadoras, problema e objetivo da pesquisa. As entrevistas foram agendadas com antecedência e realizadas no espaço escolar ou na casa do pesquisador, bem como registradas por meio de gravação, em aparelho MP4, posteriormente transcritas e analisadas, de caráter sigiloso, confidencial, preservando as identidades e falas dos entrevistados, atendendo ao critério ético da pesquisa. Os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para a leitura, análise e interpretação dos dados, usou-se os princípios de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Emergiram duas categorias: “Toda família tem uma história a contar” e “História acadêmica e profissional dos egressos de primeira geração”. O aporte teórico inclui as contribuições de Marcelo Garcia (2009) Morosini (2014), Nóvoa (2009), Nunes (2015), Ristoff (2014) entre outros.

Resultados e Discussão

A pesquisa revelou quanto à história familiar, que duas entrevistadas, são mulheres, brancas, com 46 anos, as filhas mais velhas, de dois e sete irmãos respectivamente, são casadas e têm filhos. Já o outro entrevistado, é homem, negro, com 48 anos, segundo filho mais velho de seis irmãos, precisou parar de estudar na terceira série para ajudar a cuidar dos irmãos, é casado e tem um filho. Os pais dos mesmos cursaram os anos

inicias do ensino fundamental e não valorizavam muito o estudo.

Na vida acadêmica duas cursaram o ensino fundamental regular e um cursou, na modalidade de educação de jovens e adultos. No ensino médio todos cursaram a educação de jovens e adultos, EJA. Após uma realizou o curso normal, antigo magistério, pós-médio. Os três sujeitos de pesquisa na educação superior cursaram Pedagogia, na modalidade de EaD, duas estudaram na mesma universidade, só que em polos diferentes e as mesmas tem pós-graduação em nível de especialização.

Os entrevistados escolheram o curso de Pedagogia, influenciados principalmente pelos amigos e esposo, eram alunos trabalhadores durante o curso. Somente uma egressa pensou em desistir durante o curso em função das dificuldades na disciplina de estatística, mas venceu os desafios e continuou, os outros dois, não pensaram em desistir, mesmo com as dificuldades encontradas.

Quanto à avaliação do curso, referentes à qualidade e as contribuições, para dois entrevistados o curso era de qualidade, uma julgou a qualidade excelente. Já outra, sustenta que deixou a desejar por ser semipresencial, com um encontro semanal. No geral trouxe contribuições: nova visão de mundo, amizades, conhecimentos gerais, na atuação profissional e na comunidade, entre outras.

A opinião dos entrevistados sobre os cursos de Educação a Distância: a dedicação do aluno é primordial para o sucesso acadêmico, as aulas presenciais ainda são insubstituíveis, para favorecer a aprendizagem dialógica, apesar de não ser garantia. Já outra recomenda os cursos de EaD, pela aprendizagem e pelo custo bem menor que os presenciais e o tempo também é menor.

Os três egressos do curso de Pedagogia todos atuam na área da educação. Todos são professores iniciantes na docência, com até cinco anos de profissão, estão na fase de construção da docência, do aprender a ensinar e do desenvolvimento profissional docente. Concomitantemente dois estão na gestão escolar. Os entrevistados afirmam que o curso de Pedagogia contribuiu para a prática pedagógica que desenvolvem, no fazer docente e na atuação na gestão escolar. Todos são unânimes em dizer que estão realizados na profissão escolhida.

Mostraram-se felizes e valorizados por participarem da pesquisa. Uma oportunidade e um momento de ação-reflexão-ação sobre a vida pessoal acadêmica e profissional de egressos de primeira geração, da educação superior. Agradeceram o privilégio de suas participações, gostariam de conhecer os resultados da pesquisa, enfatizando a importância da temática na busca de uma universidade mais inclusiva.

Conclusão

A pesquisa realizada com egressos do curso de Pedagogia, de primeira geração a concluir um curso de graduação, evidenciou a trajetória pessoal, acadêmica e profissional dos pioneiros da família a obter um diploma na educação superior. São exemplos de luta, determinação e superação. Muitos foram os desafios enfrentados, mas venceram várias etapas, até alcançarem a vitória, importantíssima de suas vidas.

Precisamos de mais investigações sobre a temática, temos muito a pesquisar sobre estudantes e egressos de primeira geração, na busca de novos caminhos, novos olhares que contribuam na construção de uma educação superior mais inclusiva e de melhor qualidade para todos os brasileiros, reafirmando o nosso compromisso com uma educação superior transformadora, humanizadora e comprometida com a vida.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. El professorado principiante: inserción de la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009a.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sisifo: Revista de Ciências da Educação. Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan⁄abr. 2009b.

MOROSINI, Marília C. (org). Qualidade da educação superior e contextos emergentes. Revista Avaliação. São Sorocaba, Campina, v.19, n. 2, p. 386-405, jul. 2014.

NÓVOA, Antonio. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Emily. Alunos de primeira geração. 2015. Disponível em: < http://www.desafiosdaeducacao.com.br/tag/alunos-de-primeira-geracao/ >. Acesso em: 19 fev. 2016.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: Uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação. Campinas: Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

99

Oral

Educação Superior e Sociedade

99 - EDUCAÇÃO SUPERIOR: BREVE DELINEAMENTO DOS CURSOS DE TECNOLOGIA NO BRASIL

BORGES, S. M., MATTOS, V. B.

silvanamborges@gmail.com, valeriadebettio@gmail.com

Palavras-chave: Educação Superior; Graduação Tecnológica; Formação

Introdução

Discorrer sobre o ensino superior no Brasil é uma tarefa complexa, não apenas devido à diversidade de sua estrutura e organização, mas também pelos fatores de ordem econômica, social, cultural e política, dentre outros. Diante deste cenário, o texto em questão busca entender a constituição dos cursos superiores de tecnologia, realizando breve retomada sobre a inserção destes cursos na educação brasileira, suas bases e ainda as influências em sua implementação no país, para assim discutir o que vem perpassando esta formação. A pesquisa justifica-se pelo aprofundamento dos conhecimentos, pela reflexão, bem como por estimular o debate sobre a educação superior, especialmente a formação dos tecnólogos.

Metodologia

Destaca-se ainda que a educação superior pode ser conduzida por diferentes categorias administrativas de instituição (Pública ou Privada), sendo que existe distinta organização acadêmica (Faculdade, Centro universitário, Universidade, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia e Centro Federal de Educação Tecnológica). Este estudo não se foca em uma categoria administrativa ou organização acadêmica, porém, a trajetória do ensino superior brasileiro está estreitamente relacionada ao contexto universitário. Portanto, as exposições abarcaram informações relativas às universidades, pois elas são consideradas instâncias máximas da educação sistematizada, assim como, ao tratar da graduação tecnológica, a referência atual, no âmbito público, são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (equiparados a universidades tecnológicas).

Resultados e Discussão

Para a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior - SERES (2015), o curso superior de tecnologia é um curso de graduação que abrange métodos e teorias orientadas a investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços. Os graduados nestes cursos denominam-se tecnólogos e são profissionais de nível superior com formação para a produção e a inovação científico-tecnológica e para a gestão de processos de produção de bens e serviços e estão aptos à continuidade de estudos em nível de pós-graduação.

Realizando breve retomada histórica, segundo contextualizam Cassiolato e Garcia (2014), em 1909 foram criadas as primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices em várias capitais do Brasil. Estas, com o tempo, transformaram-se em liceus industriais e escolas industriais e técnicas, sendo que em 1959 passaram a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais. Ainda neste mesmo período constituiu-se uma rede de escolas agrícolas. Em 1978 iniciou-se a ampliação da oferta de cursos superiores tecnológicos. Já na década de 1990 escolas técnicas e agrotécnicas federais tornaram-se CEFETs, formando a base do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, instituído em 1994. Em

2008 o governo federal transformou os CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), por meio da Lei nº 11.892.

Outras referências importantes sobre a educação superior tecnológica são apontadas pela Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação - CNE (BRASIL, 2002). A referida Resolução assinala que "a educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal" (p. 5). O documento sugere também que a educação profissional tem sido tratada ao longo de sua história de maneira preconceituosa, influenciada pela herança colonial e escravista no que concerne às relações sociais e, em especial, ao trabalho. Nesse contexto, a educação profissional, em todos os seus níveis e modalidades, tem assumido um caráter de ordem moralista (visando combater a vadiagem ou tendo função assistencialista), para propiciar alternativas de sobrevivência aos menos favorecidos. Ainda, caráter economicista, estando sempre reservada às classes menos favorecidas da sociedade, distanciando-se da educação das elites condutoras do país.

Também, conforme a Resolução já citada, é necessário romper de vez com o enraizado preconceito na formação tecnológica, oferecendo uma educação profissional de nível superior que não seja apenas uma educação técnica de nível mais elevado. O grande desafio é oferecer uma educação profissional de nível superior fundamentada no desenvolvimento do conhecimento tecnológico em sintonia com a realidade do mundo do trabalho, pela oferta de programas que efetivamente articulem as várias dimensões de educação, trabalho, ciência e tecnologia.

Por fim, conforme indica Grinspun (2009), ainda não está claro que tipo de educação devemos dar aos nossos alunos, especialmente aos criadores/produtores da tecnologia para dela fazer-se um aliado e não um simples objeto de dominação ou até de alienação.

Conclusão

No percurso deste estudo compreendeu-se que, desde tempos remotos, as políticas educacionais vêm descaracterizando e até mesmo negligenciando a educação superior tecnológica. Nos recortes esboçados foi possível identificar que a educação tecnológica carece rever sua finalidade, bem como seus princípios e métodos, sendo que estes devem ser fatores preponderantes nas agendas do setor político e educacional do país.

Concluiu-se, portanto, que os cursos superiores de tecnologia, de certa maneira, desde suas origens, foram contaminados por um clima de preconceito, fato este que precisa ser superado. Também, é perceptível que a educação superior tecnológica ainda é vista como uma formação "aligeirada", que forma mão de obra para o mercado de trabalho. Tais aspectos necessitam ser revistos com urgência, possibilitando outra visão acerca da formação dos tecnólogos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dez. de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol03.pdf >. Acesso em: 02 jan. 2016.

_____. Perguntas frequentes – Seres. Secretaria De Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES): 2015. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/perguntas-frequentes#30 >. Acesso em: 02 jan. 2016.

CASSIOLATO, Maria M.; GARCIA, Ronaldo C. PRONATEC: um exemplo de organização de novos arranjos institucionais para ampliar o acesso à educação profissional. Rede de Pesquisa: formação e mercado de trabalho: coletânea de artigos. V. 3, Org. Marina

Pereira P. de Oliveira et al. Brasília: IPEA: ABDI, 2014.

GRINSPUN, Mírian (org.). Educação tecnológica: desafios e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

117

Oral

Educação Superior e Sociedade

117 - A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA OCUPACIONAL

ROCHA, P. S., SILVA, S. S.

to.pamela@hotmail.com, shirlley_cbc40@hotmail.com

Palavras-chave: Educação; Educação Especial; Terapia Ocupacional

Introdução

O mundo globalizado apresenta muitos desafios ao homem e com isso a educação expressa a necessidade de se desligar dos modelos tradicionais de ensino. Considerando essas mudanças que ocorrem nas áreas de conhecimento, é preciso atualização continua, e com novas exigências, a interdisciplinaridade trás novas abordagens na educação básica. A interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências de áreas de conhecimento, é nessa perspectiva que o profissional da Terapia Ocupacional tem seu papel no ambiente escolar. Atualmente, os quatros pilares que norteiam a educação são: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer. Essas ações são importantes para a formação do educando como pessoa e cidadão.

Metodologia

A necessidade desse resumo nasce da carência por novas formas de ensino na educação básica aproveitando a interdisciplinaridade como agregação de novos conhecimentos, uma vez que a educação anseia por novas perspectivas que possam abranger todos os tipos de alunos. O presente estudo busca analisar as publicações disponíveis na literatura que abordam a interdisciplinaridade na educação básica e as contribuições do terapeuta ocupacional no âmbito escolar. Trata-se de uma revisão da literatura, desenvolvida por meio de busca por artigos que tratem do assunto acima citado. Inicialmente foi feita uma busca pelos descritores na plataforma Decs (Descritores em Ciências da Saúde), foram eles educação, terapia ocupacional e educação especial. Com os descritores encontrados foi iniciada uma busca na base de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) e a partir dele, escolhidos alguns periódicos relacionados ao tema, para essa escolha alguns critérios foram utilizados, são eles: ser em português, estar relacionado com a esfera educacional e estarem presentes no título, resumo ou corpo do artigo. Nesta busca inicial foram encontrados 34 artigos, porém, ao serem submetidos aos critérios apenas 15 estavam dentro dos parâmetros escolhidos, e a maior parte dos achados era original. Os artigos selecionados foram submetidos a uma analise minuciosa individualmente para que assim pudesse obter as informações necessárias a construção do presente resumo.

Resultados e Discussão

A educação básica no Brasil ganhou formas complexas após a constituição federal de 1988 no capítulo que concerne a Lei de Diretrizes Bases da Educação, onde trouxe conceitos que ampliaram o ensino para todos. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando a ele a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para progredir nos estudos posteriores. A necessidade de conectar conhecimentos, relacionar e de contextualizar, é intrínseca ao aprendizado humano. Hoje com a influência cada vez maior da tecnologia e da

informática na sala de aula, a idéia de rede de conhecimento encontra-se cada vez mais presente, trazendo assim a idéia da interdisciplinaridade. Essa proposta trás o estabelecimento de ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos. Em um projeto interdisciplinar a uma troca de conhecimentos, onde acontece uma responsabilidade individual e está embutida no envolvimento do projeto, nas pessoas e na instituição onde está se pondo a prática. A inserção da Terapia Ocupacional no campo da educação se deu por meio da educação especial, voltada para pessoas com algum tipo de deficiência e em instituições especializadas ou em classes especiais. Essas crianças eram segregadas da rede de ensino. Seu trabalho nesse contexto educacional era baseado em atividades de apoio aos educadores, voltada especificamente para o aluno com deficiência, caracterizada como uma extensão das atividades clínicas desenvolvidas nos serviços de reabilitação, que busca a normatização do comportamento, do desenvolvimento motor-funcional e do desenvolvimento cognitivo. Com o movimento da educação especial, passou-se a por em prática uma nova abordagem com acolhimento de forma indiscriminada com participação de todos, o foco deixou de ser o indivíduo e passou a ser o coletivo. A chegada da Lei de Diretrizes Básicas para a Educação trouxe diversas mudanças no contexto escolar trazendo o direito de matrícula na rede regular de ensino, com isso a Terapia Ocupacional é desafiada a reinventar sua intervenção, deixando de focar nas deficiências e incapacidades do indivíduo para analisar as dificuldades e limites das diferentes abordagens de ensino-aprendizagem. A Terapia Ocupacional busca traçar ações no contexto escolar a partir de reflexões no cotidiano e possibilidades de ações grupais e lúdicas junto aos educadores e estudantes, estas ações são sempre relacionadas ao contexto do cotidiano, significados atribuídos às atividades e a superação das dificuldades que surgem de crianças com ou sem deficiência, tornando assim indispensável o trabalho em conjunto dentro da escola para que assim todas as crianças possam ser atendidas da melhor forma possível.

Conclusão

Mesmo com as mudanças no sistema educacional, a interdisciplinaridade dentro da escola ainda está muito longe de ser algo comum, as dificuldades encontradas na formação dos professores impedem o olhar do trabalho em equipe, uma vez que sua formação foi centrada numa visão positivista e fragmentada do conhecimento, deixando-os inseguros de dar conta da nova tarefa, pois seu aprendizado realizou-se dentro de um currículo compartimentado. Contudo, o trabalho em equipe com outros profissionais pode trazer muitos benefícios, o terapeuta ocupacional, em especial, pode auxiliar os professores a como lidar com as dificuldades no aprendizado das crianças dentro da sala de aula e assim facilitar o desempenho do professor uma vez que não possuem capacitação em sua formação para trabalhar na perspectiva da inclusão.

Referências Bibliográficas

AUGUSTO, T. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. Rev. Invest. Ens. Em Ciências, São Paulo, Vol. 12, 2007.

BRIDI, F.R.S., MEIRELES, M.C.B. Atos de ler a educação especial na educação infantil: Reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. Rev. Educação e Realidade, Porto Alegre, Vol. 39, N° 3 , 2004.

CURY, C.R.J. A Educação Básica no Brasil. Rev. Educ. Soc., Campinas, Vol. 23, N°. 80, 2002.

MELETTI, S.M.F. Indicadores educações sobre a educação especial no Brasil e no Paraná. Rev. Educação e Realidade, Porto Alegre, Vol. 39, N°3, 2014.

PRIETO, R.G., PAGNEZ, K.S.M, GONZALEZ, R.K. Educação especial e inclusão escolar: Tramas de uma política em implantação. Rev. Educação e Realidade, Porto Alegre, Vol. 39, N°3, 2014.

ROCHA, E.F. A Terapia Ocupacional e as ações na educação: Aprofundando interfaces. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, Vol. 18, N° 3, 2007.

133

Oral

Educação Superior e Sociedade

133 - UNILAB: INTEGRAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO PARA UM ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

LIMA, F. M. R.

franciscamoni@yahoo.com.br

Palavras-chave: Universidade; Integração; Internacionalização; África; Portugal

Introdução

A pesquisa tem como objeto de estudo a inclusão da diversidade cultural e epistemológica recorrente nos discursos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, e instalada em 25 de maio de 2011, com localização nos estados da Bahia, município de São Francisco do Conde, e do Ceará, municípios de Redenção e Acarape. Esta instituição busca cumprir a proposta de internacionalização do ensino superior por meio da integração entre o Brasil e os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Brasil, Portugal e Timor-Leste) além da China que começa a integrar esta IES, a partir de novembro de 2012.

Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa é qualitativa que se desdobra em revisão bibliográfica e levantamento documental por meio da Análise do Discurso. Além disso, buscou-se aporte teórico amparado pelos autores Aníbal Quijano e Walter Mignolo no tocante à discussão sobre colonialidade e colonização atravessando as relações sociais ao longo da história bem como Paulo Freire contribuindo com reflexões acerca da relação opressor e oprimido. Para tanto, foram destacadas as categorias de análise Popular/Educação Popular, Colonização/Colonialidade, Opressor/Oprimido e Discurso/Poder/Ideologia considerando a integração entre o Brasil e os países que fazem parte da CPLP e Portugal. A Análise do Discurso, de Michel Pêcheux (1969), será utilizada para a análise dos documentos (diretrizes pedagógicas e acordos firmados com Portugal) que envolvem a UNILAB observando a construção de ideologia por meio de marcas silenciosas da cultura dominante de matriz eurocêntrica, conforme os apontamentos de Mikhail Bakhtin acerca de signo e linguagem e as relações de poder descritas por Michel Foucault (1996). Será considerado, ainda, o corpo diretivo desta instituição, bem como os agentes que a instituíram, buscando compreender se existe uma proposta de universidade popular, a partir da integração entre Brasil, Portugal e os países da África, na construção de um espaço no ensino superior que dê voz aos marginalizados e excluídos ocupando lugar periférico nas discussões sobre educação ao longo da história.

Resultados e Discussão

As diretrizes pedagógicas e os acordos firmados entre a UNILAB e Universidades e Institutos Portugueses apontam para a inclusão de uma diversidade cultural e epistemológica por meio da parceria com Portugal, países africanos que compõem a CPLP e Brasil no cumprimento da proposta de internacionalização do ensino superior. É importante destacar que acordo pode significar uma harmonia de pensamentos nos fazendo refletir sobre a construção de um espaço homogêneo ou heterogêneo no ensino

superior a partir da configuração de cooperação solidária na UNILAB no que diz respeito à diversidade de estudantes estrangeiros oriundos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Brasil, Portugal e Timor-Leste além da China com convênios firmados com a Universidade de Macau e a Zhejiang Normal University e, em março de 2013, com o Instituto Politécnico de Macau. Entretanto, é possível, por meio da análise inicial destes documentos, verificar que a efetivação destes discursos é atravessada por relações de poder vinculadas à política do ensino superior num contexto neoliberal que exige a modernização do ensino superior no que tange à formação de mão de obra e educação como produto. Neste contexto, faz-se necessário localizar Portugal como um dos países membros da União Europeia que, ao longo da história de formação da universidade, tinham um sistema próprio de organização do ensino superior. Assim, graças a sua consolidação, tornou-se necessária a padronização dos sistemas de formação profissional entre estes países que estavam integrados política e economicamente resultando em um acordo firmado em 1998, a Declaração de Sorbonne, atestando a coerência, a uniformização e a compatibilização entre os sistemas de ensino europeus. Os reflexos deste documento atingem o Brasil no contexto político do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) considerando a função econômica da educação ligada ao progresso científico e tecnológico na educação superior bem como dos ensinos básico, secundário e técnico. Nesse sentido, a parceria entre o setor privado e financeiro, universidade e indústria, ancorados na gestão e no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico apontam caminhos para compreender que o objetivo é qualificar a população para atuar no mercado de trabalho. A UNILAB responde a um processo crescente de internacionalização do ensino superior no tocante à competição como requisito para suprir às exigências do contexto econômico. Nessa perspectiva, países da Europa e do Mercosul tornam-se espaços para uma educação subserviente ao mercado de trabalho que sagrou o conhecimento como mercadoria nos processos de globalização.

Conclusão

Conclui-se que a adoção de uma concepção tecnocrática norte-americana, voltada à produtividade e eficiência, responde ao avanço da universidade. Entretanto, a formação de mão de obra para o mercado de trabalho destitui esta instituição de seu papel político e ideológico e fortalece um modelo organizacional de empresa. Nesse sentido, a parceria entre o setor privado e financeiro, universidade e indústria, na gestão e no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico, apontam para o objetivo de qualificar a população. Neste caminho, as condições e a oferta de ensino dão conta de universidades públicas dispondo de menos recursos e instituições privadas recebendo benefícios que incidiram sobre o seu crescimento em números e, consequentemente, na queda da qualidade de ensino.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BUARQUE, Cristovam. A aventura da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique. Dicionário de Análise do Discurso. São Paulo: Contexto, 2004.

CHAUI, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

FERNANDES, Florestan. A universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega,1975.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. Arqueologia do Saber. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

_____. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 18. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. Cadernos de EJA V 06. São Paulo: IPF, 1999.

_____. Educação popular: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Novas tendências em Análise do discurso. Campinas: Martins Fontes, 1997.

_____. Termos-chave da Análise do Discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MIGNOLO, Walter. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. IHU on-line, Revista do Instituto Humanitas Unisinos, 431, Ano XIII, Nov. de 2013.

PALUDO, Conceição. Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In GADET, F. & HAK, T.(org.). Por uma análise automática do discurso. Campinas: UNICAMP, 1990, pp. 61-161.

_____. Semântica e discurso. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. O discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1997

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. Anuario Mariateguino, 9, n° 9, 1997, pp. 113-121.

_____. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In BONILLA, H. (Org.) Los conquistadores. Bogotá: Tercer Mundo, pp. 437-447, 1992.

_____. Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos, Buenos Aires, v. 4, n. 14, enero/marzo 2005.

RIBEIRO, Darcy. Universidade, para quê? Brasília, DF: UnB, 1986.

ROMÃO, José Eustáquio; SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason Ferreira (org.). Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A universidade no século XXI. Para uma universidade nova. Coimbra: Edições, Almedina, 2008.

STRECK, Danilo. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? Revista Brasileira de Educação, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. Revista Lusófona de Educação, Lisboa: Viena, n. 24, p. 33-48, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Fonte Financiadora

Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

153

Oral

Educação Superior e Sociedade

153 - A PRIMEIRA GERAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EGRESSOS DAS ÁREAS DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS

AZEREDO, I. C. S., GUERRA, D. C., SCHUH, M. S., LÁZARO, F. V.

isabelazeredo2009@gmail.com, daniela.cguerra@gmail.com, malusantarems@gmail.com, flazaro@cpd.ufrgs.br

Palavras-chave: Estudante de Primeira Geração; Educação Superior; Formação; Universidade

Introdução

O campus universitário está cada vez mais diverso, as políticas governamentais que buscam democratizar o acesso às Universidades, aliadas às exigências do mercado de trabalho colaboram para tal. Conforme Ristof (2014) a educação superior brasileira foi marcada por forte expansão sob todos os aspectos: cresceu o número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes e de concluintes. A proposta desta pesquisa é analisar o processo de formação do indivíduo que representa a primeira geração da família que concluiu um curso superior. Busca-se identificar os principais aspectos que interferiram no acesso e na permanência dos sujeitos entrevistados, propor uma reflexão acerca das mudanças que a conclusão de um curso superior promove nas suas vidas e contribuir para os estudos realizados no Brasil acerca do tema.

Metodologia

Para esta investigação foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, com aportes teóricos e metodológicos referenciados no paradigma crítico-dialético. Os sujeitos da pesquisa foram identificados pela proximidade com os pesquisadores, considerando-se os seguintes aspectos:

a) primeiro indivíduo da família a realizar um curso de graduação nas áreas de Tecnologia da Informação ou Administração de Empresas;

b) sujeitos que concluíram seus cursos entre os anos de 2010 e 2014.

Para coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas em profundidade, com abordagem direta. As questões abrangeram as motivações para ingresso e permanência no curso superior, as dificuldades encontradas ao longo da formação e a relevância do conhecimento adquirido e sua aplicação na profissão desempenhada. A análise dos resultados ocorreu de modo comparativo, destacando os pontos em comum nas respostas dos sujeitos entrevistados, emergindo as categorias. Para a realização dessa etapa, foram aplicados os princípios da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2008). Com o objetivo de que a pesquisa fosse conduzida de acordo com os princípios éticos, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), destinado aos sujeitos da pesquisa, onde estes declararam ciência em relação aos objetivos e metodologias utilizadas na investigação. Para preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os entrevistados foram identificados pelas nomenclaturas S1, S2, S3 e S4, no qual S representa sujeito. As diferentes Instituições de Ensino Superior – IES frequentadas pelos respondentes da pesquisa tiveram suas identificações preservadas.

Resultados e Discussão

Foram identificados aspectos em comum entre os sujeitos respondentes, que aparecem de forma recorrente. Esses aspectos tornaram-se categorias no processo de análise dos dados, são elas: iniciativa, engajamento, investimento, apoio de parentes e pessoas próximas, influência da formação para a família e aplicação do conhecimento adquirido. Na sequência, abordaremos cada um desses aspectos identificados de forma resumida.

1) Iniciativa

Todos os sujeitos demonstraram que para ingressarem num curso superior e permanecerem nele o aspecto “iniciativa própria” esteve presente. Eles relatam apoio familiar ou de amigos, mas apresentam de forma contundente sua própria vontade de iniciar e permanecer no curso superior como fator determinante.

2) Engajamento

De todos os aspectos destacados nas repostas dos sujeitos pesquisados, nenhum outro apareceu de forma tão evidente quanto o engajamento, representado pelo comprometimento com o curso de graduação cursado. Observamos que a trajetória acadêmica dos sujeitos entrevistados apresentou vulnerabilidade, foram trancamentos e retornos, por questões de ordem financeira, profissional e pessoal que interferiam, principalmente, na permanência no curso. Apesar das adversidades encontradas no decorrer do curso, os entrevistados se mostraram comprometidos. Observou-se que o engajamento foi o principal estímulo na superação dos obstáculos, oportunizando o crescimento e o cumprimento das metas estabelecidas.

3) Investimento

As dificuldades financeiras foram fatores marcantes nas respostas obtidas. Ainda que alguns tenham recebido algum incentivo financeiro por parte das empresas em que trabalhavam ou das famílias, o valor investido para conclusão do curso de graduação comprometeu o orçamento dos entrevistados. Questões como valor das mensalidades, custo com deslocamento, alimentação e materiais de apoio estão elencadas nessa categoria.

4) Apoio de parentes e pessoas próximas

Os sujeitos de pesquisa evidenciaram que o apoio familiar ou de pessoas próximas, como amigos, também representou ser um fator determinante para tomada de decisão em realizar um curso de ensino superior, bem como para permanência e conclusão do curso. Em alguns casos, observamos que a iniciativa e engajamento próprio foram características tão marcantes desse grupo dos sujeitos entrevistados que o apoio externo ficou entrelinhas, obscuro em meio a tanta vontade própria. Ainda assim, percebemoss que esse apoio externo contribuiu de forma relevante para conclusão do curso de graduação dos participantes dessa pesquisa.

5) Influência da formação para a família

Parte dos entrevistados percebe que sua formação acadêmica influenciou outros membros da família a cursar o ensino superior, tornando-se motivo de orgulho e exemplo a ser seguido pelos demais.

6) Aplicação do Conhecimento Adquirido

Os entrevistados referiram a importância do conhecimento adquirido no curso de graduação para suas práticas profissionais atuais. Eles atuam profissionalmente em suas áreas de formação, o que pode evidenciar o sucesso obtido na escolha de seus cursos de graduação.

Conclusão

As categorias identificadas representam as motivações que conduziram os sujeitos da pesquisa ao ensino superior, as razões da permanência, as dificuldades encontradas e os frutos dessa escolha para suas vidas. Os resultados obtidos estão relacionadas ao ingresso, ao processo de formação e a conclusão dos cursos de graduação dos sujeitos entrevistados. Almejamos que as informações advindas desse artigo possam contribuir para os estudos que têm sido realizados no âmbito da primeira geração da família a frequentar uma IES, bem como, nas investigações relacionadas ao perfil do novo estudante do ensino superior no Brasil, e que ainda possa fornecer subsídios para a adoção de medidas que colaborem não apenas para o acesso, mas para permanência e conclusão dos estudantes no/do ensino superior.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2008.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socieconômico do estudante de graduação. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP. v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014

Fonte Financiadora

Três autores dessa pesquisa possuem Bolsa CAPES, cursando o Mestrado na PUCRS.

A pesquisa foi desenvolvida em 2015/02.

209

Oral

Educação Superior e Sociedade

209 - A INTERDISCIPLINARIDADE E A FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM CONTEXTO EMERGENTE

CARDOSO, A. O. C.

aline_oliveira23@yahoo.com.br

Palavras-chave: interdisciplinaridade; Ensino Superior; Parque Científico e Tecnológico

Introdução

A interdisciplinaridade na formação do aluno no ensino superior, especialmente na pós-graduação, é cada vez mais pertinente na educação, pois numa sociedade impactada pelo contexto de cibercultura, a relação com os modos de aprender sofreu modificações. Neste cenário, a universidade continua desenvolvendo sua função, tradicionalmente fomentada pela sociedade e pelos Órgãos de Fomento. Entretanto, quando temos na pós-graduação um contexto formalizado que permite o acesso facilitado a outros fomentos para aportar a pesquisa, temos um caráter de pesquisa aplicado, sistematizado. Esta é a relação que a instituição de parques científicos tecnológicos em universidades traz e, nos movimentos da contemporaneidade, representa um contexto emergente que facilita o acesso da empresa à academia, aproximando os problemas da sociedade à pesquisa, criando-se um ambiente propício à formação interdisciplinar.

Metodologia

Este estudo utiliza a abordagem qualitativa, pois trabalha com dados descritivos, coletados através do contato direto do pesquisador com a realidade pesquisada, enfatizando mais o processo do que o produto. Do ponto de vista de procedimentos técnicos, a pesquisa se desenvolve a partir de um Estudo de Caso e a análise dos dados será construída a partir da Análise Textual Discursiva, baseada em Moraes e Galiazzi (2007). O lócus da pesquisa é o Programa De Pós-Graduação Strito Sensu de Ciência da Computação, pertencente à Faculdade de Informática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PPGCC/FACIN/PUCRS, cuja organização está alicerçada na aproximação entre universidade e empresa por meio dos convênios de pesquisa delineados entre a FACIN e o Parque Científico e Tecnológico da PUCRS - TECNOPUC.

O corpus de análise é composto de alunos bolsistas que atuam em empresas no TECNOPUC, diretores e coordenadores do parque e PPGCC/PUCRS e professores do referido programa com projetos de pesquisa no TECNOPUC.

Como fontes de pesquisa, além do estudo bibliográfico estão sendo utilizadas: análise documental (documentos normativos da instituição, legislação específica e editais), questionário com alunos e professores envolvidos nos projetos de pesquisa e entrevista semiestruturadas com os gestores, tanto do TECNOPUC quanto do PPGCC.

Resultados e Discussão

No momento que a universidade conta com parque científico e tecnológico e sistematiza, organiza e facilita o acesso da empresa e/ou indústria à academia, nasce uma relação muito diferenciada para ambos envolvidos. No caso dos parques, eles são fomentados e instalados nas universidades exatamente para aproximar a pesquisa acadêmica aos problemas que a sociedade tem; claro que aqui não se está pretendendo dizer que a pesquisa não tivesse esse viés e só com os parques isto ocorra; não, é que com a

presença dos mesmos esta relação se facilita. No caso do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, desde o início do TECNOPUC – ele foi pensado como uma oportunidade de aproximação da academia com a indústria e, ao aproximá-las, a academia oferece soluções para os problemas que a indústria tem com mão de obra qualificada para auxiliá-la e a empresa ou indústria, dá em contrapartida as oportunidades de estágio, de formação complementar e também aporta recursos financeiros para pesquisas aplicadas.

Como se pretende analisar a formação interdisciplinar na pós-graduação, a escolha do programa em Ciência da Computação é intencional porque nele já existe uma tradição de aporte da indústria de hardware e software; além disso, esta é uma ciência que já nasce emergente por ser intrinsecamente interdisciplinar, pois é composta de várias subáreas que também são interdisciplinares.

A academia é um espaço de educação, e como tal, o objetivo maior é o processo e o resultado vem em médio e longo prazo enquanto na indústria ou empresa, há necessidade de resultados, na maioria das vezes, imediatos, em pequenos prazos; daí dá-se o estabelecimento da complexidade dessa relação, um conflito.

A investigação está em andamento e até o momento, além de descortinar este cenário complexo, através dos procedimentos científicos, já mencionados na metodologia, de parte da coleta e análise preliminar de dados, observamos que há uma “sintonia” entre os atores envolvidos, tanto no que diz respeito à parte histórica da constituição do parque e do próprio programa, quanto à fase atual no desenvolvimento de convênios e projetos de pesquisa; esta característica se constitui na identidade desta relação de parceria. Outro aspecto que se mostra como parte dos resultados, é a necessidade e importância do diálogo permanente entre as partes, ou seja, entre a empresa e a universidade. Esta interação colabora não só para o estabelecimento de um protocolo de comunicação e intenções, como também é fundamental para o gerenciamento das expectativas, que como ditas anteriormente, são diferentes.

Conclusão

A realização deste estudo faz refletir sobre os desafios que a formação interdisciplinar na pós-graduação, possibilita pela interação entre universidade e empresa, nos coloca, pois além dos conhecimentos teóricos, há uma série elementos que passam por outras dimensões do fazer, como a otimização de tempos e do vocabulário da academia e da empresa. Também deseja colaborar para que possamos construir diretivas que possam nortear projetos e decisões daqueles que desejam fazer parcerias procurando mostrar à sociedade, mercado e academia a riqueza inerente na formação interdisciplinar não apenas considerando as disciplinas curriculares, os saberes das áreas afins, mas também, a inclusão da visão do mercado/indústria na formação acadêmica.

Referências Bibliográficas

JR, Arlindo Philippi; NETO, Antonio J. Silva. Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação. Barueri, SP: Manole, 2011.

LEVY, O. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MOROSINI, M. C. e SOUSA, A, da S. Q. A Pós-Graduação no Brasil: formação e desafios. Revista RAPES. Argentina, 2009. Disponível em: http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0070.pdf, Acesso em:

15/10/2014.

Fonte Financiadora

A autora conta com bolsa parcial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) para a realização do Doutorado em Educação/ PUCRS.

258

Oral

Educação Superior e Sociedade

258 - A UNIVERSIDADE E O SEU CARÁTER INTERDISCIPLINAR DIANTE DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO E OS DESAFIOS POSTOS PELA CONTEMPORANEIDADE

GUINZANI, F., GIANEZINI, K.

fzg@unesc.net, kellygianezini@terra.com.br

Palavras-chave: Universidade Brasileira; Interdisciplinaridade; Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão

Introdução

As universidades possuem seu marco regulatório atribuído pela CRFB/88 que determina que gozam de autonomia didático-científica, administrativa e gestão financeira e patrimonial obedecendo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A interdisciplinaridade está vinculada as atividades desempenhadas, enquanto metodologia agregada à aquisição de conhecimentos, processo de transmissão de conhecimento e suporte de ações e o receptor exerce o papel de articulador dos saberes percebidos obtendo formação científica, cultural e social integrada.

As universidades confrontam-se com uma realidade bastante complexa diante das exigências da sociedade, das restritas políticas públicas de financiamento pelo Estado e os desafios internos.

O objetivo do estudo será abordar a universidade e seus aspectos destacados e o caráter interdisciplinar da universidade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Metodologia

A abordagem fundamental do estudo será a discussão acerca atendimento do caráter indisciplinar da universidade diante da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, na efetivação das práticas pedagógicas e os seus limites.

Os estudos de Creswell (2007) sobre o desenvolvimento da pesquisa nas ciências sociais e humanas realçam a expansão de investigações articulando abordagens quantitativas, qualitativas ou procedimentos mistos que decorrem da necessidade de reunir dados quantitativos e qualitativos na coleta e análise dos mesmos em um estudo ou procedimento misto.

Os métodos que fornecem as bases lógicas à investigação são: dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico, onde a proposta de pesquisa centra no raciocínio indutivo onde a generalização deriva de observações de casos reais e as constatações particulares levam à elaboração de generalizações (GIL, 2015; LAKATOS; MARCONI, 1993).

Os procedimentos serão na perspectiva interdisciplinar sendo aplicado no desenvolvimento da pesquisa o método indutivo. Quanto aos procedimentos pela pesquisa bibliográfica buscando externar a prática interdisciplinar diante da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão no artigo em comento e quanto à abordagem do problema pela pesquisa qualitativa na obtenção dos dados e informações necessárias.

Centralidade da pesquisa localiza-se pelas determinações legais acerca das práticas que devem ser desenvolvidas pelas universidades para a devida execução das atividades, principalmente o caráter indisciplinar frente a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, enquanto metodologia agregada à aquisição de conhecimentos, processo de transmissão de conhecimento e suporte de ações para o acadêmico possa exerçer papel de articulador dos saberes percebidos obtendo formação científica, cultural e social integrada.

Resultados e Discussão

A universidade tem o dever de contribuir para a melhoria das condições de vida da sociedade exercendo uma função social. A qualidade da universidade só ocorre, ganha sentido e atinge a sua finalidade quando torna o produto do fazer acadêmico acessível à sociedade, contribuindo para o seu aperfeiçoamento e para a melhoria das condições de vida de toda a população (CADERNO DA ANDES, 2013).

A Universidade Pública brasileira apresenta três dimensões enquanto desafios a serem enfrentados, sendo a primeira dimensão alinha as instituições brasileiras aos parâmetros mundiais mais exigentes, referenciando-a internacionalmente e garantindo a formação qualitativa e quantitativa de quadros competentes adequados às exigências do desenvolvimento nacional e do Cone Sul, num contexto de globalização da economia e da sociedade. Na segunda dimensão, vislumbra a tentativa das instituições universitárias como instrumentos de construção da democracia. Quanto à terceira dimensão, atenta aos contornos e dilemas do desdobramento histórico periférico, resgata para e pela Universidade o necessário e urgente realinhamento de suas práticas e estrutura institucional, promovendo sua imersão nos contextos locais e projetando-a como paradigma ético para o mundo (MELLO, et al, 2016).

A interdisciplinaridade enquanto metodologia de aquisição de conhecimentos, enquanto processo de transmissão de conhecimento e enquanto suporte de ações têm motivações e dinâmicas com uma autonomia relativa onde o receptor dos conhecimentos tenha condições para, e seja capaz, de articular saberes obtendo uma formação científica e cultural mais integrada, sendo fundamental a integração dos saberes transmitidos (PIMENTA, 2015).

Não se define interdisciplinaridade como mera junção de disciplinas ou pensar currículo apenas na formatação de sua grade, exigindo atitude, ousadia e uma busca frente ao conhecimento, cabendo pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores e, na medida em que ampliamos a análise do campo conceitual da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2008).

A definição do modelo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como

referência para a organização da estrutura pedagógica da universidade, embora de difícil implantação em face das condições políticas e estruturais da educação superior, tornou se premissa para pensar e propor alternativas para esse nível de ensino, incorporando se à história da universidade brasileira como contraponto aos modelos baseados na lógica do mercado (MAZZILLI, 2011).

A relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, quando bem articulados, conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional, e estudantes e professores constituem-se, efetivamente, em sujeitos do ato de aprender, de ensinar e de formar profissionais e cidadãos (DIAS, 2009).

Recorrendo às matrizes conceituais que orientam os diferentes paradigmas de universidade, verifica-se que o ensino por si só pode servir à formação profissional, porém sem a pesquisa e a extensão, o ensino tende a reduzir-se ao aprendizado de técnicas,

sem requerer compreensão do significado social desta mesma profissão e do profissional que a executa. A educação superior fundamentada apenas pelo ensino pode, no máximo, preparar mão de obra para o mercado de trabalho, mas está distante de qualquer aproximação com formação de sujeitos sociais (MAZZILLI, 2011).

Conclusão

A universidade está associada à rigidez funcional e organizacional em sua estrutura resistindo a pressões externas oriundos dos mais diversos setores da sociedade e do Estado e internas por seus colaboradores, funcionários e acadêmicos.

Frente a tal realidade possui mecanismos para debelar tais problemas, entre eles, encontra-se a prática interdisciplinar enquanto metodologia de aquisição e processo de transmissão de conhecimento e suporte de ações e motivações, tornando o receptor capaz de articular os saberes, obtendo uma formação científica, social, cultural completa e totalmente integrada.

A universidade é capaz de conduzir as mudanças necessárias e significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, onde os sujeitos do ato de aprender, ensinar e formar profissionais se tornem cidadãos conscientes, colaborando no cumprimento da sua efetiva função social.

Referências Bibliográficas

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >Acesso em 28 fev. 2016 .

Caderno ANDES. Proposta da ANDES / SN para a Universidade Brasileira. Sindicato ANDES/NACIONAL. No. 2. Edição Especial, atualizada e revisada. Brasília, Jul/96. Disponível em (http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-811277708.pdf). Acesso em 28 fev. 2016.

CRESWELL, J. W. Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2007.

DIAS, Ana Maria Iorio. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. In Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física. ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.37-52, Agosto/2009 Disponível em < http://boletimef.org/biblioteca/2592/indissociabilidade-entre-ensino-pesquisa-e-extensao > Acesso em 28 fev. 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O Que é interdisciplinaridade? — São Paulo : Cortez, 2008. < https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade.pdf > Acesso em 28 fev. 2016.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. Disponível em: < http://user.das.ufsc.br/~andrer/ref/bibliogr/pesq/pesq1.htm >. Acesso em: 28 de fev. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1993.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. In Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE). Porto Alegre, vol. 27, nº 2, p.205-221, 2011. maio/ago. 2011. Disponível em: < http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/24770. Acesso em 22 jan. 2016.

MELLO, Alex Fiúza; ALMEIDA FILHO, Naomar de; RIBEIRO, Renato Janine. Por uma universidade socialmente relevante. Portal MEC < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne_alexfiuza.pdf > Acesso em 12 fev. 2016.

PIMENTA, Carlos. Apontamentos Breves Sobre Complexidade e Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais< http://www.fep.up.pt/docentes/cpimenta/textos/pdf/E026578.pdf > Acesso em 18 jan. 2016.

347

Oral

Educação Superior e Sociedade

347 - UNIVERSIDADE EMPREENDEDORA: DISCUSSÕES ACERCA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICO-ACADÊMICA MUNDIAL

BUSARELO, C. S., WATANABE, M., EBERHARDT, S.

carlaspillere@gmail.com, melissawatanabe@unesc.net, samara-eberhardt@hotmail.com

Palavras-chave: Triple Helix; Inovação; Universidade

Introdução

O empreendedorismo integra-se cada vez mais com o ensino e a pesquisa sendo considerado também uma missão acadêmica na promoção de novas iniciativas dentro e fora da universidade (SAAD; ZAWDIE; MALAIRAJA, 2008). Assumindo assim mais uma identidade, a empresarial, a qual envolve-se empapeis de outras esferas inter relacionando-se com o Governo e a indústria. Logo, a universidade empreendedora retém as funções acadêmicas tradicionais de reprodução social e ampliação do conhecimento certificado, mas colocá-los em um contexto, como parte de seu novo papel na promoção da inovação (ETZKOWITZ, 2003). O presente trabalho tem como objetivo descrever de que forma direciona-se às publicações científicas referente à universidade empreendedora ao longo do tempo.

Metodologia

Os estudos bibliométricos se referem a um conjunto de métodos de pesquisa desenvolvidos pela Biblioteconomia e pelas Ciências da Informação que procuram mapear a estrutura de conhecimento de um campo científico, mas ainda como um instrumento de análise do comportamento de pesquisadores na construção deste conhecimento (VANTI, 2002). Esta pesquisa é de natureza aplicada, uma vez que ela acumula informações e conhecimentos que podem levar a um resultado prático, sem, no entanto, fazê-lo (SCHWARTZMAN, 1979). Utilizou-se de uma abordagem quantitativa para alcançar o seu objetivo de desenvolver um panorama mundial das publicações científico-acadêmicas sobre as universidades empreendedoras, no site de busca Scopus®. O objetivo de estudo é descritivo por retratar a realidade destas publicações. O procedimento técnico de coleta de dados utilizado foi pesquisa bibliográfica.A pesquisa foi desenvolvida no site Scopus®, utilizando-se de alguns procedimentos metodológicos. Em uma primeira busca utilizou-se dos descritores “Universidade Empreendedora”, aplicando-se o filtro “article”, o qual resultou em 01 artigo Brasileiro publicado em revista brasileira. Em seguida, visando encontrar mais resultados, utilizou-se os descritores “Entrepreneurial University”, o qual resultou em 207 artigos publicados em diversas revistas de distintos países. Os pontos analisados foram: discussão dos 10 artigos mais citados; número de publicações por ano; as instituições e as áreas que mais publicam.

Resultados e Discussão

A partir da análise dos dez trabalhos mais citados encontrou-se que seis são de autoria de Henry Etzkowitz, variando entre escrita solo e em parcerias. Além disso, o autor lidera as primeiras posições dos artigos com maior número de citações, sendo trabalhos de mais de duas décadas e também trabalhos mais contemporâneos. É, dentre outros fatores, pelo alto reconhecimento científico que Etzkowitz é uma autoridade nas temáticas de universidade empreendedora e triple helix. A pesquisa também chama atenção que

apesar destes trabalhos terem sido publicados há anos atrás, suas abordagens ainda são atuais, uma vez que servem como base para a execução de novas pesquisas sobre a temática. De modo geral, ficou claro que os autores analisados entendem que a universidade empreendedora é resultado de uma transição interna da instituição, mas também de uma transição da sociedade. Ou seja, as empresas começam a perceber que os serviços prestados pela universidade são interessantes para seu crescimento, assim como o governo percebe o papel fundamental das universidades no desenvolvimento socioeconômico do país.

As publicações sobre universidade empreendedora começaram a aparecer no meio acadêmico, por indexação no site Scopus®, no ano de 1983, entretanto houve um gap de publicações por 11 anos. Só no ano de 1994 é que foram retomadas as publicações, ainda assim em pequenos números e com distâncias anuais entre estas publicações, ou seja, na década de 1990 houveram 07 artigos publicados em periódicos. Na década de 2000 as publicações aconteceram com maior constância, havendo um pico de publicações no ano de 2005, só alcançando este número novamente no ano de 2008. Um novo ápice produtivo ocorreu no ano de 2010, com 27 artigos publicados em revistas, e até o presente momento esta marca não foi batida.

Dentre as instituições que mais publicam sobre a temática, se destaca a Universidad Autonoma de Barcelona, situada em Barcelona na Espanha, com 11 artigos científicos. Em seguida, com 10 artigos publicados, está a Katholieke Universiteit Leuven, uma universidade de idiomaholandês que está localizada na cidade de Lovaina na Bélgica. Seguindo o ranking das cinco universidades que mais discutem a temática, a Stanford University tem 06 artigos publicados que discutem a temática da universidade empreendedora. A University of Toronto é uma universidade pública localizada em Toronto no Canadá e possui 05 artigos publicados abordando a temática. Com 04 artigos publicados, o Orkestra Basque Institute of Competitiveness, localizado na Espanha, é uma iniciativa da Universidade de Deusto para o estudo da competitividade e do desenvolvimento regional.

As ciências sociais aplicadas têm sido a área que mais publicou sobre a temática de universidades empreendedoras, dos 207 trabalhos resultantes da pesquisa, 110 abrangem a área das ciências sociais aplicadas. Esta evidência talvez seja explicada pelo fato de as universidades empreendedoras terem como objetivo a efetividade da triple helix com a finalidade de gerar desenvolvimento socioeconômico.

Conclusão

A universidade com vistas à empreender ou ensinar a empreender, torna-se uma nova missão, principalmente na busca pela inovação. Desta forma o presente trabalho buscou descrever como a comunidade científica publica artigos sobre universidade empreendedora. Observa-se nos achados a presença de um autor o qual orbita uma série de publicações eque pode ser considerado o que cunhou o termo triple helix. Porém para além deste autor, as outras publicações são dispersas entre várias universidades do mundo. Vale ressaltar que o interesse na temática ainda está focado nas ciências sociais aplicadas, observando assim um pouco diálogo da temática com outras áreas do conhecimento, o que pode em alguns casos gerar tensões devido a diferentes visões e interesses institucionais.

Referências Bibliográficas

ETZKOWITZ, H. Innovation in innovation: The Triple Helix of university-industry-government relations. Studies of Science, v. 42, n. 3, p. 293- 337, 2003.

SAAD, M.; ZAWDIE, G.; MALAIRAJA, C. The triple helix strategy for universities in developing countries: The experiences in Malaysia and Algeria. Science and Public Policy,

v. 35, n. 6, p. 431-443, July 1, 2008.

SCHWARTZMAN, S. Pesquisa acadêmica, pesquisa básica e pesquisa aplicada em duas comunidades cientificas, in mimeo, 1979.

VANTI, N. A. P.. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. Ciência da Informação, v. 31, n. 2, p.152-162, 2002.

367

Oral

Educação Superior e Sociedade

367 - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O PROJETO CASA DA CIDADANIA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SANTA CATARINA: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA DOS CAMPOS DE PIERRE BOURDIEU

CROCETTA, B. B., GIANEZINI, K.

brunacrocetta@hotmail.com, kellygianezini@terra.com.br

Palavras-chave: Universidade; Extensão Universitária; Casa da Cidadania; Teoria dos Campos; Campo Acadêmico

Introdução

Atualmente, além do ensino e da pesquisa, há uma série de outros elementos que desenham a Universidade, como a extensão. A presente pesquisa trata de um estudo sobre a extensão universitária na formação de profissionais do Curso de Direito. Pretende-se analisar a atividade de extensão no Projeto Casa da Cidadania do Tribunal de Justiça de Santa Catarina como uma alternativa para a capacitação dos acadêmicos do curso de Direito durante o estágio supervisionado e os possíveis saberes produzidos no campo acadêmico. O estudo foi feito a partir da perspectiva de Pierre Bourdieu sobre a teoria dos campos, que considera que o objeto de estudo encontra-se situado num campo social e, por meio da revisão bibliográfica analisou-se os possíveis saberes produzidos no campo acadêmico.

Metodologia

A metodologia de uma pesquisa tem papel fundamental na sua consecução. Para alcançar o fim proposto pela pesquisa, foi utilizado o método indutivo, a abordagem qualitativa, quanto aos fins da pesquisa foram usados os métodos descritivo e exploratório e a técnica de pesquisa bibliográfica, a qual possibilitou a abordagem da questão teoricamente.

Assim, por meio da metodologia acima especificada, foram trazidos conceitos e ideias acerca do assunto que auxiliaram na compreensão do fenômeno, enquanto alternativa para a especialização e capacitação dos acadêmicos, bem como para maior efetividade na concretização dos direitos dos cidadãos, baseado em referencial interdisciplinar de estudos sobre a temática.

Por meio da revisão bibliográfica realizada, observou-se a considerável importância da extensão universitária para os acadêmicos e para a sociedade que é diretamente afetada e beneficiada com suas ações, e como a teoria do sociólogo francês Pierreu Bourdieu auxiliou na compreensão dessa realidade social.

Partindo deste contexto, pretendeu-se descrever a participação da Universidade na comunidade por meio da extensão, enquanto alternativa com maior efetividade na concretização dos direitos dos cidadãos e consequente desenvolvimento socioeconômico local, baseado em referencial interdisciplinar de estudos sobre a temática, provenientes tanto das ciências jurídicas e sociais, quanto da temática das políticas sociais, instituições educacionais e cidadania.

Resultados e Discussão

O campo acadêmico é o espaço da multidiversidade que, dentre outros componentes,

compreende a produção do conhecimento, o diálogo, a pesquisa, a extensão, e, também, o espaço onde se confrontam constantemente interesses políticos e econômicos, representando um campo de lutas e relações de poder. A existência do campo acadêmico dá-se em razão de constituir-se como um espaço dotado de leis próprias que o identifica como um campo relativamente autônomo.

Bourdieu assume, em sua obra Homo Academicus, que compreender o campo acadêmico é uma tarefa difícil, pois "analisar cientificamente o mundo universitário é tomar como objeto uma instituição que é socialmente reconhecida como fundada para realizar uma objetivação que pretende a objetividade e a universalidade" (BOURDIEU, 2011, p. 289). Além disso, a produção do conhecimento nas universidades está amarrada ao saber e ao poder, dois fatores contrários.

As decisões são tomadas de acordo com as necessidades dos agentes, sendo comum o choque de interesses específicos. Nas palavras de Bourdieu (2011, p. 32), o campo acadêmico é "o lugar de uma luta para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos, isto é, as propriedades pertinentes, eficientes, próprias a produzir – funcionando como capital – os benefícios específicos assegurados pelo campo".

Fato é que, em determinado momento, sentiu-se a necessidade de estender as atividades realizadas dentro da Universidade no sentido de os alunos vivenciarem situações reais do campo profissional e, concomitantemente, realizar ações sociais que, a princípio, seria de responsabilidade do Estado, mas que este não deu conta de efetivar.

As Casas da Cidadania enquadram-se no conceito de serviços legais não-estatais, prestando serviços gratuitos de apoio jurídico com base na tipologia Escritório-Modelo. Nas Casas da Cidadania do Município de Criciúma, por exemplo:

[...] A competência precípua da UNESC está centrada no oferecimento de conciliadores, mediadores (estagiários), mantendo-se o suporte técnico jurídico das atividades de contato imediato com o público. A UNESC, por meio de seu curso de graduação em Direito, entrou na composição das atividades das Casas da Cidadania com a implementação de um típico Escritório-Modelo, viabilizando, dessa forma, a integralização curricular dos acadêmicos do penúltimo e último semestres do curso. Os acadêmicos cedidos pela UNESC para atuarem no espaço das Casas da Cidadania devem estar, obrigatoriamente, matriculados nas disciplinas de Estágio de Prática Jurídica IV e V (DEBIASI; LUZ, 2006, p. 51).

Assim, esses espaços exercem papel fundamental na construção do conhecimento dos acadêmicos. O atendimento dos cidadãos que procuram as Casas da Cidadania e a condução do processo até a resolução do conflito garantirá uma experiência insubstituível para o exercício da profissão no futuro.

Há, assim, uma fusão de princípios de atuação: de um lado, ocorre a aproximação do Judiciário aos menos favorecidos a fim de solucionar conflitos e efetivar direitos, e de outro lado, há a capacitação dos acadêmicos dos cursos de Direito que vivenciam a prática, fazendo entender os procedimentos e refletir sobre as soluções, garantindo a construção do conhecimento.

Conclusão

A Universidade desempenha uma diversidade de papéis perante a sociedade. É por meio dela que estudantes e professores tem acesso aos diferentes campos do saber. O desenvolvimento da produção do conhecimento é um desafio constante e nessa perspectiva de melhorar foram surgindo alguns questionamentos. O conhecimento adquirido pela experiência vivida faz o aluno entender os procedimentos e refletir sobre as soluções, por isso a extensão universitária tem se mostrado cada vez mais uma forma de

construção do conhecimento de grande valor.

Por este estudo, foi possível constatar que a experiência das Casas da Cidadania no Estado de Santa Catarina representa uma proposta concretizadora dos direitos das populações menos favorecidas, e, além disso, ocorre a capacitação dos acadêmicos dentro dos Escritórios-Modelos.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, P. Homo academicus. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

DEBIASI, N. F.; LUZ, V. C. Alcances, limites e perspectivas do acesso à justiça em Criciúma: Um estudo de caso sobre a efetividade das Casas da Cidadania. Revista Ciências Humanas: Criciúma, v. 12, n. 2, p. 45-76, jan/jun 2006.

469

Oral

Educação Superior e Sociedade

469 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA: PESQUISA NO BANCO DE TESES DA CAPES

ALFREDO, C. B., GIANEZINI, K.

camilabueno02@gmail.com, kellygianezini@terra.com.br

Palavras-chave: Educação Superior; Políticas Públicas; Instituição de Ensino Superior

Introdução

O Brasil possui 7,3 milhões de estudantes universitários (MEC, 2013). Para atender a essa demanda há no país 2.391 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 301 instituições públicas, e 2.090 instituições privadas. Este estudo adotou como principal objetivo apresentar os resultados da pesquisa realizada junto ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre as políticas públicas de educação no Estado de Santa Catarina.

A pesquisa possui também o propósito de obter informações referentes aos programas que utilizam as políticas públicas de educação superior como base de estudo. Procurando obter uma melhor compreensão do elo existente entre os debates acadêmicos e as políticas públicas, e como estas podem ser influenciadas por aquilo que está sendo pesquisado nas universidades.

Metodologia

Dentre os procedimentos metodológicos existentes optou-se pela pesquisa bibliográfica “a qual consiste no levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p. 32). Este procedimento possibilita a junção de vários referenciais, e por consequência, de várias visões sobre um mesmo assunto.

Para embasar o presente estudo foi utilizado o Banco de Teses da CAPES disponível no próprio site da Agência. O referido Banco possui o objetivo de facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, defendidas a partir de 1987. Contudo, o Banco passa, atualmente, por atualização, disponibilizando, somente, a produção referente aos anos de 2011 a 2012.

A fim de obter maior número de dados foi utilizado a procura na modalidade “busca básica”, o banco de teses permite a pesquisar por autor, título e palavras-chave (CAPES, 2015). Optou-se, então, pelo uso de palavras-chave utilizando as expressões “educação superior em Santa Catarina”, que remeteu a um total de 91 estudos. Ao especificar a busca alterando as palavras-chave para “políticas públicas de educação superior em Santa Catarina” objeto principal da presente pesquisa - obteve-se o resultado de apenas 14 estudos. A pesquisa foi realizada durante o interstício de dezembro de 2015 e janeiro de 2016.

Resultados e Discussão

Com a busca pelas palavras “educação superior em Santa Catarina”, foi possível localizar 91 estudos. A partir de então se obteve alguns dados preliminares, dentre os quais as instituições que pesquisam o tema, os programas de pós-graduação (mestrados e doutorados), dentre eles 16 doutorados e 75 mestrados, dos quais, 8 são mestrado

profissional e os demais mestrados acadêmico.

Esses trabalhos são oriundos de três instituições de ensino distintas, sendo Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade do Estado de Santa Catarina, e Universidade do Vale do Itajaí.

Ao restringir o objeto de pesquisa no Banco de Teses da CAPES para o objeto central dessa pesquisa - "políticas públicas de educação superior em Santa Catarina" -, foram localizados 14 estudos, com as mais variadas temáticas.

Dentre os 14 estudos analisados constatou-se que apenas dois tratam da questão de políticas públicas voltadas a educação superior. Um deles da Universidade Federal de Campinas, do Mestrado acadêmico na área da educação possuindo a temática "o novo modelo para a educação profissional e tecnológica e avaliação institucional: efeitos das políticas públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina". E o outro da Universidade do Sul de Santa Catarina, também do mestrado acadêmico da área de educação, e com a temática "Valorização salarial docente: implicações das políticas públicas educacionais relativas à remuneração do magistério no setor privado de ensino".

Através de um resgate histórico constata-se que a educação no Brasil sofreu influências diretas dos planos de cada governo que esteve no poder. A década de 1960 é tida como um marco na educação brasileira é neste período que é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.540/68 posteriormente revogada pela Lei nº 9192/95) e implementação dos primeiros planos educacionais (FONSECA, 2009).

Só em meados de 1917 é que o Estado de Santa Catarina recebe em seu território a primeira instituição de nível superior. Trata-se do Instituto Politécnico de Florianópolis. Mais tarde, entre as décadas de 1940 e 1960, surgiram as Faculdades de Ciências Econômicas, de Odontologia e Farmácia, de Filosofia, de Medicina e de Serviço Social (PEGORARO, 2008).

A primeira Universidade no Estado a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) vira em 1960. As universidades por força da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88), possuem o chamado tripé legal, formado pela junção do ensino, o pesquisa e extensão. O ensino consiste na transmissão do conhecimento acumulado de maneira sistemática e organizada, visando a aprendizagem, a pesquisa busca a descoberta de novos saberes, mediante investigações científicas e a extensão a disseminação do conhecimento, visando a sua socialização e interação com a comunidade (CARVALO; BOLLMANN, 2009).

Segundo Schimidt (2008), os pesquisadores estão inseridos no grupo de atores invisíveis capazes de influenciar os agentes políticos na escolha de qual problema será inserido na agenda governamental, e por conseguinte ser destinatário das ações do governo ou seja, destinatário de uma política pública.

Conclusão

A partir da pesquisa realizada no banco de teses da capes verificou-se um déficit na produção de estudos em relação as políticas públicas de ensino superior no Estado de Santa Catarina, onde dos 14 estudos localizados, apenas 02 tratavam especificamente da temática.

Constatou-se ainda ao utilizar a busca por "educação superior em Santa Catarina", foram localizados 91 estudos, divididos em 19 instituições de ensino e 19 programas de pós graduação entre eles, mestrados profissionais e acadêmico e doutorado.

Constatou-se ainda que o número de instituições de ensino superior públicas no Brasil é exíguo em contraposto ao número de estudantes universitários. É necessário que o tema educação se torne alvo de políticas Públicas, ou seja de ações do Estado para a melhoria

da educação superior.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: < http://www.planaulto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompliado.htm >. Acesso em: 10 dez. 2015.

CARVALHO, Eduardo Búrigo; e BOLLMANN, Maria Graça Nobrega. A globalização e a concepção de universidade: o contexto da formação do professor. Tubarão, 2009.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

PEGORARO, Lucimar, Terceiro Setor e a educação superior no Brasil: compromisso social das fundações em Santa Catarina, o caso Universidade do Contestado. Porto Alegre. 2008. Disponível em: < http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13279/000642663.pdf?sequence=1&locale;-attribute=pt_BR >. Acesso em: 06 jan. 2016.

SCHMIDT. João Pedro. Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos. In: REIS, Jorge Renato: LEAL, Rogerio Gesta (Orgs.). Direitos sociais & políticas públicas: desafios contemporâneos, Tomo 8. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

576

Oral

Educação Superior e Sociedade

576 - A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SANTA CATARINA E AS TRANSFORMAÇÕES RESULTANTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

ZOPELARO, L. Z., GIANEZINI, K.

laurazoppellaro@hotmail.com, kellygianezini@terra.com.br

Palavras-chave: Expansão; Educação Superior; Políticas Públicas; Santa Catarina; Universidade; Transformações

Introdução

As universidades produzem importante papel na sociedade: ao associar pesquisa, ensino e extensão modificam seu entorno conduzindo a ascenção de seu grupo de alcance, tornando-se fator essencial na manutenção de diversas áreas da sociedade, principalmente após o grande fenomeno da globalização. Este trabalho tem como intenção demonstrar o cenário pelo qual percorreu a história das universidades catarinenses, como ocorreu sua interiorização, quais os fatores que levaram a este processo e as suas consequências. Procura também explanar o conceito de políticas públicas, pontuar as medidas de maior expressão e interpretá-las como parte da facilidade de acesso que o jovem tem a universidade no século XXI.

Metodologia

Metodologicamente se realizou neste trabalho: um estudo bibliográfico sobre a educação superior no estado de Santa Catarina, numa análise histórica, social, economica e política dos fatores que impulsionaram o crescimento das universidades no Estado; como houve a interiorização e expansão das Universidades; quais as principais políticas públicas e sua área de atuação; quais forma as principais tranformações que a educação superior trouxe paralelamente ao seu crescimento. Realizou-se tambémuma pesquisa quantitativa sobre os dados da educação superior desde o período de 1970 a 2014. Analisou-se os planos de desenvolvimento das IES e políticas públicas, essas ações estrategicamente direcionadas para a educação superior surtiram grande efeito nos últimos dez anos que foram executadas: de acordo com o censo da educação superior realizado e divulgado pelo MEC, as matrículas de brasileiros nas universidades dobraram. Em 2001, eram 3 milhões de estudantes matriculados, aumentando para 6,37 milhões em 2010. Apenas em 2014, mais de 3,1 milhões de alunos se matricularam em algum curso de graduação, sendo a maioria em instituições privadas. Todavia, a qualidade dos sistemas de conscientização e educacionais precisam ser levados em consideração: além da democratização do ingresso é imprescindível que existam profissionais bem qualificados e uma estrutura hábil de acolhimento destes profissionais – de forma física e administrativa. Assim procurou-se analisar criteriosamente essas medidas.

Resultados e Discussão

As universidades no estado de Santa Catarina surgiram tardiamente: devido a processos oriundos, principalmente do período ditatorial, para estimular o crescimento economico do país requisitava-se uma mão de obra especializada que pudesse trabalhar nas grandes empresas multinacionais recém instaladas.

Neste contexto começam a nascer as primeiras instituições de ensino superior, estimuladas em sua grande maioria por investimentos privados, de grupos específicos, e

municipais. Por não possuirem um subsídio do governo, que fosse suficiente para garantir uma boa estrutura física e docente, os primeiros cursos a serem desenvolvidos são, em sua grande maioria, das áreas de ciências humanas e exatas - por dependerem menos de tecnologias, aparelhos de estudo e estruturação específica. Destacam-se cursos de graduação como letras, contabilidade, ciencias sociais e entre outros. As primeiras fundações se instalaram nos maiores polos economicos da época: no vale do Itajaí e Blumenau. Paulatinamente, com o avanço da acessibilidade dos estudantes aos cursos de graduação as fundações de educacionais conquistam titulos e desenvolvem o tripé de ensino, pesquisa e extensão.

No início dos anos 2.000 a facilidade ao crédito aumenta e as oportunidades de ingressar num nível mais alto de escolaridade também. De acordo com o Ministério da Educação, nos últimos anos uma série de medidas foram tomadas visando à ampliação de cursos e vagas nas universidades federais, a interiorização dos câmpus universitários, uma redefinição das formas de ingresso, maior democratização do acesso a universidades privadas, programas de assistência estudantil e entre outras. Diversas políticas publicas foram implementadas para alcancar os objetivos já citados.

As transformações regionais são facilmente percepctíveis: Santa Catarina atualmente está classificada dentre os 3 estados brasileiros com maior número de municípios desenvolvidos, de acordo com o índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM). Considerando que o Estado já mantém um grande progresso nas áreas da saúde e educação, alcançou agora a classificação de alto desenvolvimento, com média 0,8.

A universidade proporcionou também a ampliação de áreas de estudo únicas no Brasil como a pesca com auxilio de botos em Laguna, considerada uma das únicas cidades do mundo que possui essa atividade em andamento, reconhecida de forma internacional. O Vale do Itajaí construiu estudos aprofundados dentro das áreas ferroviária e ambiental. O Oeste catarinense destaca-se na veterinária, pela grande expressão na cultura de bovinos e suínos. Já sul do estado destaca-se nos estudos das ciências sociais e áreas biológicas. Com vasto litoral e um estado muito diversificado geologicamente, cada região construiu um pólo de estudos fundamental para o melhor entendimento do local, otimização dos recursos presentes e contribuição para a indústria.

Conclusão

O estudo aqui descrito procurou respostas para a compreensão de fatores que determinaram a sociedade atual: os fatores de interiorização, expansão, e a transformação que as intituições de ensino superior fomentaram não apenas na sua própria estrutura de existencia e atuação, mas em toda a sociedade, política e economia como um todo. Alia-se o ensino supeior como um oportuno caminho de prestígio social e ascenção economica. Associa-se também como uma forma de desenvolvimento das micro e macro regiões do estado em questão. Pode-se dizer que as IES (instituições de ensino superior) são um grande organismo vivo de cooperação e dotado de inteligencia que envolve tanto o indivíduo que nela vive quanto o ambiente que existe.

Referências Bibliográficas

EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – GRADUAÇÃO. Evolução de 1980 – 1998. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007 >. Acesso em: 08/01/2016

FERNANDES, Florestan. Universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERREIRA S. Cleia; SANTOS, N. Everton. Políticas Públicas Educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. Disponível em: <

http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume11/9_POLITICAS_PUBLICAS_EDUCACIONAIS.pdf >. Acesso em: 01/02/2016

INEP. Censo da Educação Superior 2014 – Notas Estatísticas. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf >

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA. Ipea 46 anos: O Brasil em 4 décadas. Rio de Janeiro, Livraria do Ipea, 2010. Disponível em: < http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1663/1/TD_1500.pdf >. Acesso em: 07/01/2016

NEP. Censo da Educação Superior. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/censo-da-educacao-superior >. Acesso em: 09/02/2016

Portal MEC. Programas e ações. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoes >. Acesso: 13/01/2016

RELATÓRIOS TÉCNICOS. Tabela de sinopse da Educação Superior 2013. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos > . Acesso em: 11/01/2016

Supervisão por LOPES, Brenner e AMARAL, N. Jefferson. Políticas Públicas: conceitos e práticas. SEBRAE, Minas Gerais, 2008. Disponível em: < http://www.agenda21comperj.com.br/sites/localhost/files/MANUAL DE POLITICAS PÚBLICAS.pdf >. Acesso: 01/02/2016

TEIXEIRA, Anísio. Ensino superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de janeiro: Editora da fundação Getúlio Vargas, 1989.

Fonte Financiadora

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC

GRUPO GEU

577

Oral

Educação Superior e Sociedade

577 - POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS: DIFERENÇA ENTRE PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS

BARRETTO, L. A. M., BARBOSA, G. D., GIANEZINI, K.

leticia.barretto@hotmail.com, gdariob@hotmail.com, kellygianezini@terra.com.br

Palavras-chave: Políticas Públicas; Ações Afirmativas; Prouni; Reuni

Introdução

A educação superior brasileira possui diversas políticas públicas e ações afirmativas que buscam fomentar, expandir e garantir o acesso ao ensino superior. Em 2013, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de ingressos no ensino superior presencial atingiu a marca de 6.152.405, em relação a 2010 subiu 12.4%, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), por exemplo, caracterizado por ser uma política pública ofereceu somente no ano de 2014 o total de 306.726 bolsas integrais e parciais. Assim sendo, este trabalho tem como objetivo conceituar políticas públicas e ações afirmativas, para obter uma visão geral da temática; e identificar as diferenças entre as políticas públicas e as ações afirmativas.

Metodologia

A metodologia aplicada tem como base a pesquisa bibliográfica que consiste na utilização de informações vindas à forma escrita, digital ou sonora, informações essas que tem como objetivo solucionar um problema ou obter conhecimento (BARROS; LEHFELD, 2000). Diante disso, esta pesquisa irá apresentar-se da seguinte forma: (a) incialmente irá constar a conceituação de políticas públicas, mostrando seu contexto histórico, seus campos de atuação — focando principalmente no ensino superior — e elencando seus atores sociais; (b) em um segundo momento buscou-se discorrer sobre ações afirmativas e seus conceitos, a fim de obter uma definição, identificá-la como vertente das políticas públicas ou como ação decorrente de entes privados e inseri-la no contexto do ensino superior atual; e (c) num terceiro momento buscou-se apresentar as diferenças entre políticas públicas e ações afirmativas e como estas se configuram no ensino superior brasileiro nos dias atuais, diante da apresentação de exemplos, os quais foram selecionados por suas características de facilitação ao acesso a universidades que dispõem e/ou aderem a políticas públicas e ações afirmativas e de programas e diretrizes nacionais que, por sua vez, são aqui considerados como políticas públicas. Dessa forma será possível caracterizar cada uma das temáticas e salientar as diferenças conceituais que existem entre os temas abordados, além de expor dados sobre a efetivação destes conceitos.

Resultados e Discussão

Não se fala em um conceito único, nem correto de Políticas Públicas. Segundo Peters (1986, apud SOUZA, p. 12-13), as Políticas Públicas são definidas como: "soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam as vidas dos cidadãos". Assim, Política Pública caracteriza-se pelo que o Estado faz ou deixa de fazer com todos os impactos de suas ações e omissões (AZEVEDO, 2003). Elas abrangem os mais diversos setores da sociedade. Dentre os quais destaca-se: a saúde, a educação, a infraestrutura, o lazer, a segurança etc.

Atualmente, as Políticas Públicas não são mais assunto exclusivo do governo, muito pelo contrário, ela encontram-se em redes, nas quais há a participação de organizações tanto privadas quando públicas (SCHNEIDER, 2005).

Diante disso, constata-se a existência de duas espécies de atores. Segundo Caldas em projeto desenvolvido pelo SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às micro e pequenas Empresas) os atores podem ser estatais, provenientes do Estado e do governo, ou privados, caracterizados por fazerem parte da sociedade civil (CALDAS, 2008).

A origem das Ações Afirmativas ocorreu na Índia. Mas foi nos Estados Unidos que as ações afirmativas ganharam notoriedade, em especial a partir da década de 1960. Naquele período, os Estados Unidos viviam sob um regime de segregação racial, em que brancos e negros não possuíam os mesmos direitos. Visando por fim a esse regime, e pressionados pelos interesses dos movimentos sociais, o Estado promoveu ações que objetivavam a inclusão dos negros e a redução das desigualdades sociais e econômicas daquela época.

Ação afirmativa significa planejar e intervir visando aumentar a representação de certos tipos de pessoas, pertencentes a grupos subordinados ou excluídos, em determinados empregos ou escolas (BERGMANN, 1996). Essas ações transmitem a ideia da necessidade de alavancar a representação de grupos inferiorizados na sociedade, conferindo-lhes preferência para lhes assegurar o acesso a determinados bens, econômicos ou não (MOEHLECK, 2002).

Portanto, é importante ressaltar seu caráter seletivo, ou seja, as ações afirmativas sempre visam um público-alvo, seja ele decorrente do passado ou do presente.

Nesta pesquisa serão exemplificados dois programas: PROUNI e o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais Brasileiras (REUNI). Quanto ao primeiro, pode-se caracterizá-lo como uma política pública de ação afirmativa, segundo o MEC (página online) este programa oferece bolsas de estudos integrais e parciais para: alunos provenientes de escolas públicas; alunos de escola particular que possuíam bolsa integral na instituição; alunos com deficiência; professores no exercício do magistério da educação básica. O segundo se caracteriza como política pública e possui como objetivo: “Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, [...] respeitadas às características particulares de cada instituição e estimuladas à diversidade do sistema de ensino superior” (DIRETRIZES REUNI, 2007, p. 10). Constata-se que as demandas que surgem da sociedade pressionam, e, portanto, contribuem para impulsionar a discussão e a elaboração de políticas públicas, garantindo assim, o acesso e a expansão do ensino superior no Brasil.

Conclusão

Diante desta realidade é possível perceber a evolução das políticas públicas voltadas ao ensino superior brasileiro e como estas se configuram em ações afirmativas, ações essas que podem partir tanto de entes públicos quanto de privados. Assim o objetivo caracterizou-se por conseguir estabelecer uma linha de evolução das políticas públicas e ações afirmativas, mostrando as nuances que as separam. A utilização dos exemplos deu-se principalmente para visualizar as diferenças e as semelhanças, além de conseguir estabelecer assim uma parcial situação do ensino superior no que tange ao acesso, a expansão e oportunidades e como estas estão estatisticamente sendo realizadas no Brasil.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de

implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003. Disponível em: < http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-polÍticas-pÚblicas-educacionais.pdf >. Acesso em: 10 de março de 2016.

BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N.A. de S. Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica. São Paulo: Makron Books, 2000.

BERGMANN, B. In defense of affirmative action. New York: Basic Books, 1996. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf >. Acesso em: 11 de março de 2016.

CALDAS, R. W. (coord.). Políticas Públicas: conceitos e práticas. Belo Horizonte: SEBRAE/MG, 2008.

INEP. Censo da educação superior 2013: resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf >. Acesso em: 10 mar 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Universidade para Todos. Disponível em: < http://prouniportal.mec.gov.br/index.php >. Acesso em: 11 mar 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. REUNI: Diretrizes Gerais. 2007. Disponível em: < http://www.reuni.ufscar.br/diretrizes-reuni >. Acesso em: 11 mar 2016.

SCHNEIDER, Volker. Redes de políticas públicas e a condução de sociedades complexas. Civitas – Revista de Ciências Sociais, v. 5. n. 1, p. 29-57, jan.-jun. 2005. Disponível em: < http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/33 >. Acesso em: 10 de março de 2016.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003. Disponível em: < https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/2789/1/RCRH-2006-273[1] ADM.pdf >. Acesso em: 10 de março de 2016.

Fonte Financiadora

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (PROPEX) pela Bolsa de iniciação científica (PIBIC/UNESC) e ao Grupo de Estudos Sobre Universidades (GEU) da UNESC.

599

Oral

Educação Superior e Sociedade

599 - OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR

SOUZA, A. C., VOLPATO, G., GIANEZINI, K.

acs@unesc.net, giv@unesc.net, kellygianezini@terra.com.br

Palavras-chave: Dimensões do Aprender; Educação Superior; Formação Profissional

Introdução

A proposta deste trabalho é mostrar de que forma as dimensões do saber disseminadas por Jacques Delors influenciam e contribuem para a formação cognitiva, profissional e social do egresso do curso de Administração.

O aprendizado é uma constante na vida do ser humano. Ele aprende nas mais variadas formas de manifestação: no seio da família, no convívio com amigos, nos bancos escolares e de forma empírica ao longo de sua existência.

Independentemente de sua área de atuação, o profissional precisa obter saberes dos mais variados: técnicos, de relacionamento e de vida propriamente dita. É preciso que agregue outros valores, não mensuráveis materialmente, que promovam grau de satisfação que permita que este profissional seja visto como alguém que traz algum tipo de contribuição para a humanidade.

Metodologia

No que tange aos procedimentos, este trabalho consiste em pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica, sintonizando o propósito com as propostas de Creswell (2010). Assim, num primeiro momento, o pesquisador realizou pesquisa bibliográfica concernente aos tópicos abordados e, em seguida, aplicou um questionário estruturado junto aos acadêmicos da sétima fase do curso de Administração da UNESC, com o propósito de averiguar o perfil, o que esperam da profissão, a razão da escolha do curso, além de outros elementos essenciais para verificar a incorporação dos quatro saberes.

A ênfase do referencial bibliográfico pautou-se, sobretudo, nas quatro dimensões do aprender, propostas por Jacques Delors, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. A partir desta base, foram agrupados outros materiais que pudessem referendar ou acrescentar conteúdo a este arcabouço.

As questões foram apresentadas aos pesquisados classificadas em quatro blocos, os quais correspondem às dimensões da educação propostas por Jacques Delors, subdivididos em assertivas com variações de cinco escalas, de discordo totalmente até concordo totalmente.

A pesquisa de campo foi realizada com a aplicação dos questionários aos alunos da sétima fase do curso de Administração de Empresas da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, entre os dias 07 e 14 de março de 2016.

Resultados e Discussão

A dimensão 1 refere-se ao aprender a conhecer que consiste na aquisição de conhecimentos de compreensão, cujos resultados estão no gráfico abaixo.

No que tange às metodologias, 89% dos entrevistados concorda que os professores das

disciplinas técnicas adotam métodos e técnicas que contribuem para a absorção do conteúdo. Isto deve ser reflexo das práticas adotadas, uma vez que 84% dos respondentes concorda que a diversificação proposta pelos professores contribui para a retenção do conhecimento. Na mesma direção, 79% dos entrevistados concorda que há estímulo por parte dos professores para ampliar a cultura geral e, assim, desenvolver a visão sistêmica. Também para 79% dos acadêmicos, os professores têm estimulado os alunos a participarem de projetos de extensão como forma de ampliar seu leque de conhecimentos.

A segunda dimensão é o aprender a fazer cujo foco é a capacidade de agir sobre o meio e o resultado da pesquisa está representado no gráfico abaixo.

A aplicação prática do conhecimento constitui-se num dos grandes desafios dos cursos de graduação em Administração. Para 79% dos acadêmicos entrevistados, as metodologias que os professores das disciplinas técnicas adotam contribuem para a aplicação prática do conhecimento adquirido ou produzido. Por outro lado, 73% concorda que os professores diversificam as práticas pedagógicas para facilitar a relação entre o conhecimento obtido e sua aplicação nas organizações. Existe concordância de 79% dos entrevistados no que concerne ao estímulo promovido pelos professores para que os alunos relacionem a diversidade cultural com as práticas em nível local, regional e nacional. Por fim, 87% dos respondentes concorda que a abordagem multidisciplinar dos conteúdos contribui para a aplicação prática dos conteúdos.

A terceira dimensão é aprender a viver juntos e consiste na participação e cooperação com os outros em todas as atividades. Uma das grandes dificuldades de qualquer tipo de sociedade caracteriza-se pela forma como os participantes convivem.

A essência das disciplinas técnicas está pautada em reconhecer que o trabalho em equipe constitui-se na realidade de qualquer tipo de organização. Os alunos reconhecem a preocupação dos professores em relação a esta realidade, uma vez que 90% dos entrevistados concorda que são estimulados a participar dos trabalhos em equipe não como forma de aliviar a carga de cada um, mas pelo comprometimento da obtenção de resultados melhores pela união de esforços coletivos.

A quarta dimensão é aprender ser e é essencial para a integração das três anteriores e está representada no gráfico abaixo.

Fazer parte de comunidades, sejam elas de qualquer natureza, é algo que já está bem incorporado no compromisso dos entrevistados que concordam em 79% que a relação entre professores e alunos é harmônica e os estimula a aplicarem seus conhecimentos em prol da comunidade. Com o mesmo percentual, os acadêmicos concordam que são incentivados a observar o mundo não apenas com olhar tecnicista, mas também com uma visão humanista. Para 84% dos respondentes, os alunos são estimulados a realizar trabalhos respeitando padrões estéticos também, não se limitando aos padrões técnicos.

Conclusão

A proliferação em ritmo acelerado de instituições de ensino superior, em suas mais diversas manifestações, contribuiu para que o foco fosse perdido: a formação de um ser humano pautada em valores éticos e estéticos.

O arcabouço idealizado por Jacques Delors à frente da UNESCO, na concepção do Relatório da Comissão Internacional Sobre a Educação para o Século XXI, elaborado em 1996, define claramente o caminho para que a educação possa surtir os efeitos que dela se espera: contribuir para a formação de cidadãos íntegros, comprometidos com a melhoria da qualidade de vida das pessoas e do planeta.

Referido relatório enfatiza a necessidade de desenvolver o aprendizado em quatro

dimensões: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, R.O.B. et al. Pesquisa Nacional Sobre Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2004.

BRASIL. Lei nº 4.769, de 09/09/1965.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996.

CRESWELL, J. W. Projeto de Pesquisa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELORS, J. Educação – Um Tesouro a Descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

MELLO, A.F. Globalização, Sociedade do Conhecimento e Educação Superior. Brasília: Editora UnB, 2011.

MELLO, S.L.; MELO JÚNIOR, J.S.M.; MATTAR, F.N. Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador – Pesquisa Nacional. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2011.

SILVA, W.G.; BARRETO, L.; GIANEZINI, K. O Saber e o Fazer dos Docentes nos Cursos de Administração e Direito. In: PREVE, D.R.; SOUZA, I.F.; MELLO, M.A.S. O Saber e o Fazer dos Docentes no Âmbito das Ciências Sociais Aplicadas. Curitiba: Multideia, 2015.

VOLPATO, G. A Universidade na sua Constituição: Criação, Reformas e Implicações Político-Epistemológicas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.02, nº 232, p. 678-701, out/dez-2011.

ZABALZA, M.A. O Ensino Universitário – Seu Cenário e seus Protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

610

Oral

Educação Superior e Sociedade

610 - INTERCÂMBIO CULTURAL DOS DISCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - UMA EXPERIÊNCIA NA FATEC DE CARAPICUÍBA

MATA, M. A., ALMEIDA, I. B. P.

maga-amorim@hotmail.com, ivanete.bellucci@gmail.com

Palavras-chave: Educação Profissional; Secretariado; Língua Espanhola

Introdução

O artigo visa relatar a experiência inovadora com um grupo de dezoito alunos e dois docentes da Educação Profissional Tecnológica, do Curso Superior de Tecnologia em Secretariado da Faculdade de Tecnologia de Carapicuíba, em um Intercâmbio Cultural na Argentina em 2013, com vistas ao aprendizado do Idioma e da cultura local. O Intercâmbio, derivado de um acordo firmado entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e a Universidad Tecnológica Avellaneda, UTN. O egresso Tecnólogo em Secretariado deve deter habilidades comunicacionais em idiomas estrangeiros em função das relações internacionais do Brasil, uma vez que é o único país do continente cuja língua pátria não é a língua espanhola.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa experimental, em que por oito dias, os discentes vivenciaram uma imersão em Língua Espanhola. O formato final da semana se configurou com aulas diárias de Língua Espanhola das 9h às 10:30h. Das 11h às 13h aulas em Espanhol, com temas específicos à Gestão Secretarial, numa perspectiva internacional para conhecimento da cultura local. Para o primeiro dia de aula, na segunda-feira, o tema foi Introducción a la Economía de Argentina. Para o segundo dia, na terça feira, o tema foi Protocolo y Ceremonial, com foco na Cultura Argentina. Para o terceiro dia, na quarta-feira, o tema abordado foi Mercado laboral & Gestión de Personas: Políticas y Prácticas en Argentina. No quarto dia, na quinta-feira o tema foi Ambiente de negocios en Argentina. Para atender às aulas específicas, as alunas foram agrupadas conforme o resultado do teste de nivelamento empreendido no Brasil, pelo docente de Língua Espanhola, aplicando-se o exame encaminhado pela UTN. Na sexta-feira, último dia efetivo de aulas, todas as classes foram reunidas, independentemente de seu nivelamento, e juntas atenderam ao tema Diferencias culturales Brasil X Argentina, una Análisis contrastivo cultural, ocasião em que puderam trocar informações múltiplas e dirimir dúvidas com os professores quanto às questões pertinentes a diferenças culturais entre a realidade brasileira e a realidade visitada. (HALL, 2014).

Resultados e Discussão

Após a estadia de oito dias e sete noites num país diferente do seu, quando muitas sequer haviam deixado sequer a região metropolitana em que vivem, foi de uma riqueza ímpar. Pode-se verificar através dos depoimentos de algumas das participantes enviados por e-mail à Coordenação após o intercâmbio:

Depoimento da Aluna Ingrid Cristina Pereira:

“[...] a experiência de viajar para Buenos Aires - AR foi incrível, pois eu com apenas 19 anos, nunca havia saído do Estado de São Paulo e não imaginava que a minha primeira viagem fosse para fora do país, essa viagem me foi proporcionada graças ao intercâmbio

realizado entre a Fatec Carapicuíba e a UTN - Universidad Tecnológica Nacional, o qual me possibilitou a vivência com a cultura e a língua espanhola de um modo único e abrangente. O roteiro da viajem foi criado voltado a promover o máximo aproveitamento dos alunos de Secretariado, pois suas aulas, palestras e passeios foram voltados a este público, para que com isso podemos nos tornar profissionais mais completos. O intercâmbio é muito rico em conhecimento e todos que tiverem com a intenção de ter uma vivência no exterior deveriam optar por este programa".

Depoimento da aluna Andreia Ferreira Pompílio:

[...] fomos recebidos por uma equipe séria formada pela diretora da UTN (Universidade Tecnológica Nacional) e um guia divertidíssimo, o Sr Juan, atencioso, que por onde passávamos ele sempre nos contava uma história em relação aquele lugar. Já nas visitas técnicas não foi diferente tivemos uma recepção, a qual era nítida a preocupação com as alunas, éramos tratadas com muito respeito e atenção, atitudes que nos deixaram bastante surpresas, sim fomos tratadas como princesas.

As professoras da universidade tiveram um trabalho bastante lúdico, as palestras focadas na profissão do secretariado, e em poucos dias foi possível praticar a língua espanhola além de conhecer muito sobre um país semelhante ao nosso."

Depoimento da aluna Marisa Santini:

[...] oportunidade única que foi proporcionada. O intercâmbio fez com que várias portas se abrissem para o mundo coorporativo, no qual ao dizer em uma oportunidade de emprego que fiz um intercâmbio para a Argentina os olhos brilharem por falar desta oportunidade [...] tive a possibilidade de conhecer e respeitar pessoas, a cultura e costumes do povo argentino, saber que eles respeitam e adoram o nosso país.[...] Em um desses lugares tive a possibilidade de ficar muito feliz por conhecer uma organização que apoia mulheres empresarias, no qual fizemos muitas perguntas e em especial tive a oportunidade de expor a minha pergunta e ao final do encontro tive a felicidade de saber que eles estão planejando um projeto para mulheres de outros países e que esse projeto saindo do papel seria a primeira mulher a ser convidada para realizar o curso para mulheres empresarias na Argentina.

Conclusão

O Intercâmbio Cultural, proporcionou aos participantes o aprendizado da Língua Espanhola bem como a vivência com a cultura argentina. O desenvolvimento dos alunos foi notório a cada dia. Na chegada, falavam em Português. Passadas as primeiras vinte e quatro horas, a conversação já se fazia no idioma local, independentemente dos erros cometidos. A desenvoltura, a confiança e o aprendizado na Língua Espanhola foram se constituindo de imediato e vivenciaram a prática do idioma local como se fosse sua língua materna. Além da melhora em termos comunicacionais nesse idioma estrangeiro, o intercâmbio proveu igualmente, a que cada participante pudesse se perceber capaz de interagir com cidadãos de uma cultura distinta, adaptando-se rapidamente ao novo cenário, vivenciando e adaptando-se com extrema naturalidade.

Referências Bibliográficas

CENTRO PAULA SOUZA. Paula Souza assina acordo com universidade argentina para intercâmbio de alunos e professores de Fatecs. Disponível em: < http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/noticias/2012/setembro/03_paula-souza-assina-acordo-com-universidade-argentina-para-intercambio-de-alunos-e-professores-de-fatecs.asp >. Acesso em: 25 jul. 2015.

FATEC – Faculdade de Tecnologia de Carapicuíba. (2011). Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Secretariado. Disponível em: < http://www.fateccarapicuiba.edu.br/cursos/grades/SEC.pdf >. Acesso em: 15 jun. 2015.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

MATA, Magali Amorim. Postura profissional para o sucesso no exercício da gestão secretarial. In. PORTELA, Keyla Christina Almeida; SCHUMACHER, Alexandre José (org.). Gestão Secretarial, o desafio da visão holística. Cuiabá: Adeptus. 2009.

NEIVA, Edmea Garcia; D'ELIA, Maria Elizabete Silva. As Novas Competências do Profissional de Secretariado. 3ª ed. São Paulo: IOB-Thompson, 2013.

OLIVEIRA, Roni Ivan Rocha; GASTAL, Maria Luíza de Araújo. Educação Formal Fora Da Sala De Aula – Olhares Sobre O Ensino De Ciências Utilizando Espaços Não-formais. VII ENPEC 2009. ISSN: 21766940. Disponível em: < http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/1674.pdf >. Acesso em: 28 jul. 2015.

UNIVERSIDAD TECNOLOGICA NACIONAL. Sintésis Histórica. < http://www.utn.edu.ar/institucional/historia.utn >. Acesso em: 15 ago. 2015.

XAVIER, O.S. & FERNANDES, R. C. A. A Aula em Espaços Não-Convencionais. In: VEIGA, I. P. A. Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas. Campinas: Papirus Editora. 2008.

EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

16

Painel

Educação, Cultura e Formação de Professores

16 - O RELATO AUTOBIOGRÁFICO COMO POTENCIAL FERRAMENTA A SER UTILIZADA EM SALA DE AULA

CAMILLO, E. J.

juraskicamillo@gmail.com

Palavras-chave: Relato Autobiográfico; Método de Pesquisa; Autonomia

Introdução

O presente texto é oriundo do relato de uma experiência docente realizada no IFSC – Instituto Federal Santa Catarina, a qual utilizou-se do método de pesquisa biográfico, mais propriamente o relato autobiográfico. O mesmo foi transposto/utilizado como ferramenta em sala de aula, sendo que permitiu à docente ter acesso à história de vida dos alunos, o que foi de extrema valia no sentido do conhecê-los melhor, estabelecendo uma relação de confiança entre docente e discentes, trazendo subsídios valiosos no sentido de se fazer melhores intervenções em sala de aula e, permitindo, ainda, ensejos de desnaturalização de práticas e contribuir para o empoderamento e autonomia dos mesmos.

Metodologia

Deshaies (1997) define a metodologia como o estudo dos meios adequados e satisfatórios quando a intenção é realizar uma pesquisa. A metodologia, nessa perspectiva, possui um amplo alcance, pois abarca métodos, técnicas e instrumentos que podem ser utilizados na coleta/produção e análise de informações/dados.

O método, no que tange à produção de dados, é possível via entrevista narrativa, na qual, grosso modo, se pede a (os) sujeito (s) que conte (m) a história de sua vida, a qual é encorajada por uma pergunta geradora de narrativa.

O relato autobiográfico, as histórias de vida, vem ganhando destaque como método de pesquisa na abordagem qualitativa. Flick (2009) considera o método como o extremo qualitativo, pelo grau de maleabilidade e reflexividade que possibilita, características estas caras da pesquisa qualitativa.

Sobressai-se, neste método de pesquisa, o papel seletivo da memória, pois o sujeito, na sua narrativa, enfatizará elementos dos quais lembrará ou então aqueles que julgar mais adequado falar. Enquanto se narra, ainda, evidencia-se a construção, acionada, então, pelo papel seletivo da memória, que se entrecruza na constituição de si, permitindo a afirmativa de que o sujeito não é uma construção única, mas que se constrói de forma diferente a cada vez que se narra.

O método de pesquisa biográfico, portanto, por intermédio da prática realizada, foi utilizado como ferramenta de trabalho pedagógico em sala de aula, sendo que os/as alunos/as foram convidados/as a escreverem suas histórias de vida, a narrarem-se.

Resultados e Discussão

No método de pesquisa, portanto, inspirei-me e ousei utilizar o relato autobiográfico como ferramenta (potencial) a ser utilizada em sala de aula em duas turmas de curso técnico nas quais trabalhei como docente no IFSC. O que fiz foi muito simples, mas carregado de sentidos. Pedi aos alunos, já no primeiro dia de aula, que me escrevessem sua história de vida. Prometi a eles que não mostraria o relato a ninguém, leria e guardaria até o final do

semestre, momento no qual devolveria a eles os relatos e pediria que cada um lesse para si mesmo o que havia escrito e fizesse uma reflexão sobre o que era/pensava no início do semestre, confrontando com o que é/pensa no final do mesmo.

Isso permite que o sujeito possa lançar novos olhares para sua própria história, a qual, vista sob esse prisma, seja considerada uma permanente construção de si e seleção de novos significados. É altamente enriquecedor, pois oportuniza ao sujeito, em um momento histórico em que as pessoas, via de regra, não têm tempo para refletir sobre si e vivem na superficialidade, a lançar um olhar de estranhamento e desnaturalização sobre sua própria história, o que pode contribuir para uma maior consciência de si, entendendo-se com um ser mais autônomo, emancipado, humanizado.

A experiência desponta como um ensejo de estranhamento/desnaturalização de ideias, atitudes e práticas dos alunos, as quais muitas vezes não são bem entendidas pelos docentes e acabam sendo naturalizadas e generalizadas. No relato autobiográfico, os alunos expõem coisas que acabam por explicar muitas dessas ideias, atitudes e práticas, permitindo também ao docente adotar outros olhares para essas questões. O narrar-se, por sua vez, aparece como uma oportunidade de reflexão de si, auxiliando na percepção e causando estranhamento/naturalização daquilo que o discente pensa sobre suas práticas, sobre sua vida.

A experiência permite, também, conhecer melhor os alunos, e aparece como uma oportunidade de estabelecer relações mais profundas de confiança e de qualidade entre professor e aluno, guiadas pelo respeito e pela não-violência. Já que permite conhecer melhor o aluno, o relato autobiográfico propicia ao docente um saber mais alargado sobre como, onde e por que fazer intervenções em prol de melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Importante salientar que, conforme Houle (2008), a história de vida não é simplesmente a história de uma vida em particular, mas sim a história da vida em sociedade, haja vista que o sujeito é também fruto da trama de relações nas quais está inserido, sendo, portanto, o método biográfico valioso no afã de acessar o tecido social como um todo. Concernente aos alunos, isso viabiliza mais do que simplesmente acessar a história pessoal de cada um, fruto de suas escolhas; mas entrever que conjunto de relações sociais pautam a vida desse aluno e que muitas vezes são responsáveis por dificultar que o mesmo possa fazer progressos em sua caminhada escolar.

Conclusão

Os objetivos esperados com a referida prática foram plenamente alcançados, haja vista que, ao escreverem/confiarem sua história de vida, iniciou-se uma relação pedagógica pautada na confiança. Conhecer suas histórias também possibilitou planejar melhor as intervenções a serem feitas visando a um melhor aprendizado, já que as mesmas foram pensadas levando-se em conta as dificuldades e o itinerário de cada um/uma.

Em suma, a prática transparece como uma ferramenta potencial no sentido de empoderamento do sujeito aluno que, ao narrar-se, descobre-se como um ser humano dono de uma história que se desenrola em determinado tecido social; mas que acima de tudo, com possibilidade de transformar essa história pela ingerência da educação. Ou seja, ao transformar-se, transforma a sociedade.

63

Oral

Educação, Cultura e Formação de Professores

63 - PROFISSÃO DOCENTE: CARACTERÍSTICAS DE BEM OU MAL-ESTAR DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

RODRIGUES, C., RAMBO, L. A., MERTINS, N. A., POLETTO, S.

psicocaue@gmail.com, luanaangelicarambo@hotmail.com, natiellealine@bol.com.br, simone-poletto@hotmail.com

Palavras-chave: Profissão Docente; Bem-Estar; Mal-Estar

Introdução

Está pesquisa surge como uma proposta da disciplina de Projetos de Pesquisa em Psicologia, do curso de Psicologia, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. A questão à qual este trabalho se refere foi pensada pelo viés da saúde no trabalho, mais precisamente, de professores em escolas públicas. A proposta foi de que através dessa pesquisa, se pudesse identificar características de bem ou mal-estar destes profissionais em seu local de trabalho, baseados na experiência de cada professor.

Este estudo teve a pretensão de, através de entrevistas semiestruturadas, entrar em contato com a experiência de dois professores da rede pública de ensino fundamental, delimitando-se a dois contextos distintos, uma escola urbana e outra rural, procurando perceber se há especificidades dentre estes contextos.

Metodologia

Esta pesquisa utiliza delineamento qualitativo de caráter exploratório, visando promover um maior conhecimento sobre o tema abordado a partir dos resultados obtidos em entrevista com os participantes.

Participaram desta pesquisa, uma professora de 4° Ano da Rede Municipal de São Leopoldo (A) e uma professora de 4° Ano da rede Municipal de Ensino de Presidente Lucena (B). Estes foram escolhidos por conveniência, necessitando lecionar para uma turma de 4° ano do ensino fundamental.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, contendo perguntas abertas. A entrevista foi aplicada no ambiente de trabalho, o ambiente escolar. Após a coleta o material foi transcrito e posteriormente passou por processo de análise de dados e conteúdo.

A análise foi realizada a partir do método de Análise de Conteúdo, objetivando compreender os significados e sentidos das falas das participantes (LAVILLE e DIONNE, 1999).

A partir das recomendações de Laville e Dionne (1999), cada entrevista passou, incialmente, por uma análise temática, realizada por um pesquisador que não estivesse presente no momento da coleta. Nesse momento, foram levantados aspectos das falas das participantes que evocavam sentidos dados à profissão docente.

Em um segundo momento, o grupo de pesquisa se reuniu para discutir os recortes obtidos, e definir um primeiro conjunto de categorias. Foi seguido o modelo aberto de definição das categorias (LAVILLE e DIONNE, 1999), no qual as categorias são formuladas ao longo da análise e reformuladas até que os significados dos conteúdos tenham sido contemplados.

Resultados e Discussão

A partir da análise de conteúdo, foram construídas 5 categorias, abrangendo em 5 áreas distintas. Sendo elas: Formação, profissão, família do aluno, relação com o aluno e condições da escola.

Na categoria "Formação" surgiram dois tópicos principais: formação tradicional e ampliação do acesso à universidade pública. Na categoria "Profissão", os seguintes aspectos foram assinalados pelas entrevistadas: valorização social da profissão, falta de perspectiva na profissão, autoestima e parceria entre profissionais. Na categoria "Família do Aluno", destaca-se nas falas da professora A aspectos como a ausência da família da rotina dos filhos, falta de olhar e incentivo aos alunos, sendo denominados pela professora como a "cultura" do local, e como determinantes da caminhada escolar dos alunos. O tópico da relação com os alunos envolveu as seguintes subcategorias: choque de gerações entre professor aluno, dificuldades relacionadas à aprendizagem, dificuldades com a inclusão, parceria professor aluno e expectativas do professor. Na última categoria "Condições da escola", dois aspectos foram levantados nas falas das entrevistadas: apoio da gestão e ideologia da escola.

A partir das falas das participantes, compreendemos que, como Neves e Silva (2006) já haviam assinalado, experiências de bem e de mal-estar docentes se misturam nas trajetórias das professoras.

Corroborando as ideias de Dejours (1992), as professoras apontaram a desvalorização social como uma das suas experiências de mal-estar. Segundo o autor, a valorização do trabalho perante a sociedade, o reconhecimento do valor do profissional, são essenciais para o bem-estar do trabalhador. As professoras dão diversas pistas de que não se consideram valorizadas, e em um momento professora B compara-se à profissionais de outra categoria, explicitando que, mesmo com uma formação extensa, ainda tem um salário baixo.

Vasconcellos (2000) cita a má formação como integrante do cenário desfavorável no qual a educação se encontra hoje. É relatado que, durante a graduação, não aprendem a dar aulas que saiam dos padrões tradicionais, que atinjam as gerações com as quais os professores trabalharão.

Para a professora A, a dificuldade em interagir com as famílias parece ser uma fonte de sofrimento muito intenso, pois ela relata já ter lançado mão de diversas estratégias, sem atingir o objetivo esperado. A frustação e impossibilidade de mudar o cenário provocam nela mal-estar.

A literatura cita o ambiente de trabalho, a indisciplina e desinteresse dos alunos e relacionamentos interpessoais como causas de mal-estar docente (NICHES, 2010; NEVES e SILVA, 2006). Entre nossas entrevistadas, porém, esses fatores aparecem como experiências de bem-estar e de satisfação com a profissão.

Um fator que parece ser fonte de amparo é a relação com os colegas, A professora A relata serem frequentes as trocas de dificuldades e de ideias entre as professoras da sua escola, e que esse hábito faz com que elas não se sintam sozinhas em seu sofrimento. Essas relações parecem tornar o trabalho menos solitário e com mais sentido. A professora A também relata o quanto o reconhecimento da equipe diretiva aumenta a sua autoestima e a incentiva a seguir se esforçando para fazer o seu melhor.

Conclusão

Como mostrou o nosso projeto, a escola é um ambiente rico de experiências e vivências, podendo gerar muitas sensações de bem ou mal-estar, achamos necessário que sejam escutadas as dificuldades apresentadas pelas(os) professoras(es), buscando criar

juntamente com eles novas possibilidades para intervir nessa área. Além disso, é necessário que haja um meio de potencializar as experiências de bem-estar. A professora A, nos mostrou que se sente muito bem quando consegue perceber que não é a única que passa por dificuldades, esse relato nos dá brecha para que em futuros trabalhos possam ser pensadas ferramentas que impulsionem o compartilhamento de experiências entre docentes.

Referências Bibliográficas

DEJOURS, C. (1980/1992, 5. Ed.). A loucura do trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho. São Paulo: Oboré.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed. 1999.

NEVES, Mary Yale Rodrigues Neves e SILVA, Edith Seligmann Silva. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, 2006, 6(1), 63-75.

NICHES, Cláudia Cardoso, 2010. Significado do mal-estar docente entre professores de história – Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola. Cadernos Pedagógicos do Libertad. 12a ed. São Paulo: Libertad, 2000.

103

Oral

Educação, Cultura e Formação de Professores

103 - REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

MENDES, V. S.

mendes.vanderlei@yahoo.com.br

Palavras-chave: Metodologia; Ensino; Filosofia

Introdução

O objetivo de nosso trabalho é discutir, a partir de alguns referenciais teóricos e da experiência pessoal, a importância de se promover uma educação pensada e organizada, levando em consideração que as complexas situações criadas pelos estudantes na rotina escolar em vista de seus conhecimentos, exigências e necessidades são de tamanha complexidade, que dificilmente qualquer tarefa ou disciplina isolada tem reais e seguras condições de docência didática e pedagógica. Porém, independente dos desafios e da complexidade, cabe ao docente a tarefa primordial de conduzir correta e equilibradamente o trabalho didático e pedagógico na sala de aula.

Embora a filosofia tenha mais de dois mil anos de história, seus desafios ainda recaem acerca da metodologia mais adequada ao seu ensino.

Metodologia

Este artigo parte de um problema presente no cotidiano de grande parte dos professores de filosofia: de que maneira é possível conduzir o ensino de Filosofia a fim de desenvolver no aluno a capacidade para responder os questionamentos advindos das mais variadas situações?

A Filosofia necessita conquistar seu espaço, tanto no campo político-institucional como no plano de sua efetivação no currículo. No Ensino Médio, as perspectivas e os desafios do ensino de Filosofia não são menores, pois essa etapa da formação encerra em si uma função socioeducacional de relevância ainda pouco mensurada, o preparo dos jovens e adultos para o real e decisivo enfrentamento dos desafios da modernidade.

A resposta que cada professor de Filosofia do Ensino Médio dá à pergunta (b) “que Filosofia?” decorre, naturalmente, da opção por um modo determinado de filosofar que ele considera justificado. Aliás, é fundamental para esta proposta que ele tenha feito sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina. Caso contrário, além de esvaziar sua credibilidade como professor de Filosofia, faltar-lhe-á um padrão, um fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica.

O professor é o mediador, o organizador de condições externas do ato de aprender, o facilitador, o provocador do desenvolvimento de formas de aprendizagem. Ao desenvolver habilidades, a tarefa do professor não é incutir valores, doutrinas, mas sim despertar os jovens para a reflexão filosófica.

Resultados e Discussão

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n° 9.394/96, temos as orientações básicas para sua adoção e para o seu desenvolvimento mínimo em todo o país. Em linhas gerais, o artigo 2° diz que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, assim como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional. O artigo 27, quando menciona os conteúdos curriculares da

educação básica, indica a necessidade de difusão de princípios e valores fundamentais ao interesse social, como os direitos e os deveres pertinentes à cidadania, ao bem comum e ao regime democrático de governo. O artigo 35 prescreve os objetivos do Ensino Médio, chamando a atenção para a necessidade da valorização da pessoa humana, por meio de uma formação ética, autonomia intelectual, pensamento crítico, compreensão dos princípios científicos e tecnológicos da sociedade, relacionando disciplinar entre a teoria e a prática. O artigo 36, que trata do currículo, confirma que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação devem estabelecer como perfil para o egresso do Ensino Médio, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

A Filosofia pode contribuir muito para se atingir tais propósitos, pela grande quantidade de métodos, correntes de pensamento e de concepções metodológicas que dispõe e, também, pela própria natureza de sua existência. Por isso, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades.

Por exemplo, a dinâmica do pensamento filosófico exige do aluno o desenvolvimento constante, gradativo e qualitativo das estruturas lógicas, psíquicas e afetivas, na medida em que parte da construção de conceitos, proposições, idéias e valores. Propicia e instiga, a todo o momento, tanto os professores quanto os alunos na direção do embate sadio, sistemático e dialético de teorias e práticas vivenciais. Gera uma aprendizagem de competências e habilidades universais, plurais e flexíveis, suficientes para a formação de pessoas mais aptas a assimilar e interpretar as mudanças ao seu redor, mais autônomas para a tomada de decisões, mais responsáveis para assumir atitudes e comportamentos sociais nobres, baseados em princípios de solidariedade, justiça, envolvimento e pertencimento.

No ensino de Filosofia, tão importante quanto o processo de filosofar é fazer que os alunos encontrem sentido no conteúdo filosófico a eles proposto, pois dessa construção depende o sucesso da aprendizagem.

Conclusão

A criança, o jovem ou mesmo o adulto, durante o processo de formação, não pode freqüentar uma sala de aula desvinculando ela do contexto circundante. É preciso problematizar o vivido, fazer uso da palavra para expressar as situações-problema que advêm da tematização do objeto-conteúdo da Filosofia. Naturalmente isso se aplica ao docente, porque é ele que mantém esse vínculo ativo.

Sendo assim, um dos papéis da Filosofia dentro do sistema de ensino no Brasil é o de explicitar de forma organizada e crítica os limites de uma educação profissionalizante embriagada pelo tecnicismo, que pretende fazer da tecnologia apenas um conjunto de técnicas ou, de forma catastrófica e ideológica, que a enxerga como um amontoado de máquinas e aparatos modernos.

Referências Bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conhecimentos de Filosofia. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3)

BRASIL. Ministério da Educação. PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov. br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf >. Acesso em: 12 dez. 2008.

CANDIOTTO;J.F.S.; VOLPE, N. V. O ensino da Filosofia na PUCPR. In: ROLLA, A. B. M.; NETO, A. S.; QUEIROZ, I. P. Filosofia e ensino: possibilidades e desafios. Ijuí: Unijuí, 2003.

COLOMBO, Irineu Mário. Plano Nacional de Educação. Brasília: Departamento de apoio parlamentar, coordenação de serviços gráficos, 2005.

GALLO, Sílvio. A especificidade do ensino de Filosofia: em torno dos conceitos. In: PIOVENSAN, Americo et al. (orgs.). Filosofia e Ensino em debate. Ijuí: Ed. Inijuí, 2002.

GALLO, Sílvio. KOHAN, Walter (orgs.). Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis: Vozes, Vol. VI, 2000.

GHEDIN, Evandro. Ensino de Filosofia no Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIPMAN, M.; OSCANYAN, F.; SHARP, A. A filosofia na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MORIN, Edgar. Cultura de massas no século XX: necrose. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

RAMOS, Cesar Augusto. Artigo: Aprender a filosofar ou aprender a filosofia - Kant ou Hegel. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/trans/v30n2/a13v30n2.pdf >. Acesso em: 28 nov. 2012.

ROCHA, Ronai Pires da. Ensino de Filosofia e Currículo. Petrópolis: Vozes, 2008.

108

Oral

Educação, Cultura e Formação de Professores

108 - EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IMPLICAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DE FÚLVIA ROSEMBERG

RANDO, J. S.

randojuliana@gmail.com

Palavras-chave: Educação Infantil; Fúlvia Rosemberg; Relação Étnico-Racial; Discriminação; Desigualdade

Introdução

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), a educação escolar apresenta-se como um objeto sociocultural e institucional que carrega a responsabilidade pedagógica dos saberes e da cultura.

Ao identificar a produção do processo de escolarização das pessoas negras, desde seu acesso ao seu desempenho, que por muitos motivos socioculturais o proporciona o fracasso, ainda nos dias atuais o processo de exclusão e discriminação se faz existir, seja de maneira objetiva ou mesmo subjetiva. (CAVALLEIRO, 2006).

A partir dos estudos de Fúlvia Rosemberg (1991, 1996, 1999, 2001, 2003, 2006 e 2012), o presente artigo visa identificar e discutir as discrepâncias entre elementos legais (BRASIL, 1988, 2004 e 2010) e a realidade da educação infantil na dimensão das relações étnico-raciais.

Metodologia

O presente artigo se desenvolveu e por sua produção e estrutura traz a concepção metodológica de uma pesquisa bibliográfica que refere-se à pesquisa que busca consultar uma literatura já existente como incorporação de fundamento para a discussão de acordo com seus objetivos. De acordo com Marconi e Lakatos (1992), considera-se pesquisa bibliográfica, toda pesquisa que se sustenta por meio do levantamento de uma bibliográfica específica, já publicada, em livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita, com a finalidade de promover, ao pesquisar, o contato com o material publicado sobre o assunto que se deseja, auxiliando-o a alcançar os seus objetivos.

Foram selecionados os artigos de Fúlvia Rosemberg que tinham como temática, principal ou secundária, a educação infantil, sendo encontrados sete artigos com datas de 1991, 1996, 1999, 2001, 2003, 2006 e 2012. Em meio eletrônico também, foram pesquisados arquivos do governo no site do Ministério da Educação (MEC) condizentes com a temática abordada para que as discussões e os objetivos fossem alcançados. Os documentos do MEC foram: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, além destes também se buscou alguns dados na Constituição Federal de 1988.

Resultados e Discussão

Perante esta metodologia, foi possível identificar que por meio da legislação, tentou-se aplicar ações para minimizar as mazelas sócio-histórico-culturas vivenciadas pela população negra, pobre, como um todo. Porém, os interesses constituíram-se como efêmeros, apenas meros “tapa buracos” que em nada diminuíram o processo de

discriminação e de desigualdade dentro das escolas, local este de poder infinito, pois pode mudar toda realidade social se usado para retirar os indivíduos da alienação, porém está nem de perto atende a esta demanda, atendendo sim, aos objetivo dos que detêm o poder.

Ao analisar as construções teóricas de Rosemberg referentes educação infantil, seis artigos tornam-se de suma importância. Artigos estes revisados nesta seção, como ferramentas de análises das condições histórico-culturais das crianças na primeira infância, sua relação com perante o mundo e a educação.

No artigo “Raça e Educação Inicial” Rosemberg (1991) identifica que a educação infantil das crianças negras perpassa por situações extremamente desfavoráveis como a falta de acesso à educação, quando se consegue o acesso esse se faz em instituições de baixa qualidade, muitas vezes acidentada, por ser interrompida por condições e logísticas de acesso de muita dificuldade de inclusão, bem como de permanência. As creches, identifica a autora, com maior número de crianças pobres são as que também possuem o maior número de negros e são concebidas em uma qualidade inferior. Considerando que não é apenas a origem social do aluno que determina seu sucesso ou fracasso, mas sim as condições das escolas que influenciam diretamente na trajetória dos alunos, a maioria dos alunos não-brancos têm mais uma vez não somente um direito retirado de suas mãos, como sofrem diretamente o efeito deletério da constituição social que prevê a subalternação das massas, reforçadas e enfatizadas pelas políticas neoliberais.

Os 127 anos que nos separam da Lei Áurea não foram suficientes para superar as mazelas discriminatórias enraizadas em nossa cultura por meio de quatro séculos de regime escravocrata. A luta pela equidade ainda se faz constante em respeito à humanidade dos negros no Brasil, que como todas as outras etnias, apresentam-se como produtores e reprodutores da cultura nacional e não como a sociedade hierarquizada concebe, desvalorizando e discriminando tudo o que foge do padrão de sua cultura hegemônica e inferiorizando todo o grande aparato cultural além desta. Concebendo essa realidade, a educação apresenta-se como a ferramenta capaz de promover, para a população negra, historicamente detentora de menores recursos financeiros, o combate às desigualdades sociais e raciais. No entanto, ao recorrer à fundamentação teórica aqui exposta de Rosemberg (1991; 1996; 1999; 2001; 2003; 2006 e 2012) evidencia-se algo extremamente deletério a saúde e constituição social do povo brasileiro, principalmente dos pequenos cidadãos, cidadãos estes de direitos reconhecidos perante a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), porém que sofrem as mazelas de uma sociedade que renega as suas origens e a sua grandiosidade enquanto população diversa culturalmente rica.

Conclusão

Foi possível concluir que a divida sócio-político-científico-ideológica apenas se reafirma, perpetuando uma sociedade de senzala, onde os mais prejudicados são as crianças que sofrem com a destituição dos seus direitos desde os primórdios das civilizações.

As crianças, como apontam a produção mensurada no presente artigo da autora Fúlvia Rosemberg, são concebidas não somente como pequenas em tamanho, mas como pequenas em valores perante a sociedade estruturada de acordo com o padrão de homem, adulto e de cor de pele branca.

Visto tal concepção, as crianças não-brancas sofrem ainda mais pelo não reconhecimento, verdadeiramente, de seu valor social e de sua igualdade em relação a todo e qualquer indivíduo, sendo ainda consideradas como inferiores e dignas de piores condições para o estabelecimento de suas vidas.

138

Painel

Educação, Cultura e Formação de Professores

138 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ESTADUAL DE FLORIANÓPOLIS-SC

BOUTIN, F. B., BURIGO, B. D.

fbboutin@gmail.com, beademboskiburigo@gmail.com

Palavras-chave: Educação Básica; Formação Docente; Sociologia da Educação

Introdução

Um dos campos de pesquisa mais explorados no debate recente sobre o ensino na Educação Básica diz respeito à formação docente, tanto sobre a formação acadêmica dos professores, quanto as suas trajetórias de vida e suas constituições além dos meios formais acadêmicos, considerando a centralidade dessa questão para a realidade empírica do ensino nas escolas. Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa em curso que possui como objetivo compreender de que forma as trajetórias pessoais dos professores de sociologia que atuam na rede estadual em Florianópolis, bem como suas constituições como seres sociais e culturais, impactaram na escolha dos mesmos pelo curso de graduação em Ciências Sociais.

Metodologia

De forma a problematizarmos o papel exercido pelo professor na Educação Básica, não podemos desconsiderar as experiências acumuladas pelos mesmos (seja em suas trajetórias acadêmicas ou em outros âmbitos da vida) e a maneira com que essas experiências cumulativas impactam no desenvolvimento e na aplicação das práticas pedagógicas atuais. Esse trabalho apresenta como se deu o processo de investigação e realização de uma etnografia multi-situada em sala de aula. Para isso foram realizadas, nos primeiros meses, leituras bibliográficas que contribuíssem em termos relacionados a aquisição teórica e metodológica necessária para a realização da pesquisa. Esta foi a fase inicial da pesquisa e desenvolvimento do projeto, que possui como alicerce algumas bases teóricas tanto da área da Antropologia e Etnografia, quanto da área de Sociologia da Educação. No intuito de ir além da investigação de campo, objetivando atingir uma eficiência metodológica, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, visando analisar e compreender a interação entre a escolha do curso de graduação e as experiências pessoais e profissionais dos professores. Posteriormente, efetuou-se o acompanhamento destes professores em sala de aula, pautado pelas noções básicas da etnografia multi-situada. Considerando que a etnografia não é uma pesquisa onde podemos selecionar apenas as variáveis que consideramos interessantes, como nas pesquisas realizadas em um laboratório, nessas entrevistas questionamos e procuramos observar elementos que iam além do que podemos considerar como observação empírica, documentando também os hábitos dos entrevistados para que obtivéssemos material para a análise dos resultados.

Resultados e Discussão

Consideramos que para além do debate contemporâneo acerca do Ensino de Sociologia na Educação Básica, especificar o contexto das Ciências Sociais nas regiões em que é lecionada se faz pertinente para a realização de qualquer pesquisa. O primeiro curso de graduação em Ciências Sociais do estado foi criado na Universidade Federal de Santa

Catarina (UFSC) no ano de 1972 e reconhecido por decreto presidencial em 1978, sendo até recentemente o único curso de Ciências Sociais ofertado em uma Universidade Pública no Estado. Localizado em Florianópolis, o curso está vinculado aos departamentos de Sociologia Política e Antropologia que, posteriormente, também dá origem ao curso de graduação em Antropologia. Além desta tradição no ensino de Ciências Sociais em Florianópolis, no ano de 1998 é criada em Santa Catarina uma Lei Estadual que torna obrigatório a integração curricular da disciplina de sociologia no ensino médio, dez anos antes do Conselho Nacional de Educação aprovar a obrigatoriedade do ensino de sociologia e de filosofia a nível nacional. Como podemos observar, Florianópolis possui um contexto destoante de outras regiões do país no que diz respeito ao Ensino de Sociologia na Educação Básica, tendo como uma de suas consequências a maior parte de seus professores de sociologia tendo formação na área e, principalmente, na própria UFSC. Estes professores também possuem tendência a continuar suas formações em cursos de Pós-Graduação. Este contexto particular do cenário local da cidade de Florianópolis faz-se necessário para compreendermos de forma mais completa as questões postas sobre as trajetórias profissionais dos professores de sociologia, bem como as pessoais, de modo a destacar a relação entre as disposições sociais incorporadas (habitus) e as escolhas realizadas enquanto docentes de sociologia na Educação Básica. Estas experiências acumuladas ao longo da vida dos professores se relacionam diretamente com o porquê dos mesmos terem optado pelo curso de Ciências Sociais e também integram uma relação mais complexa de como se dá a pedagogia do Ensino de Sociologia na Educação Básica em âmbitos maiores. Ao mesmo tempo, ao entrevistar os professores de sociologia formados na área das Ciências Sociais, percebemos formas específicas de relações no ensino de sociologia nas escolas de Florianópolis, onde a maneira que estes exercem a pedagogia em sala de aula acaba representando muitas vezes experiências próprias e pessoais. Além disso, percebemos a relação destes professores com a Universidade e o desejo de transitar tanto na área da Educação Básica, quanto na academia, o que dificilmente se realiza na prática em função do acúmulo de trabalho que se dá ao exercer a docência em escolas.

Conclusão

Ainda em fases iniciais, o presente trabalho deu conta de compreender, a partir das falas dos professores de sociologia, a relevância das trajetórias de vida nas suas escolhas e também no exercício da função em sala de aula. No que tange perceber nestes discursos as constituições sociais e culturais dos professores, fomos bem sucedidos ao compreender as relações entre o contexto da cidade de Florianópolis e as descrições e ambições dos professores. Posteriormente, ao acompanhar estes professores em sala de aula, fez-se possível uma melhor compreensão destas relações, além da percepção de que uma pesquisa na qual se alia a análise discursiva com a investigação etnográfica torna mais clara as complexidades dentro das escolas e salas de aula.

Fonte Financiadora

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

139

Oral

Educação, Cultura e Formação de Professores

139 - QUANDO AS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS ENTRAM NOS BERÇÁRIOS

MARQUES, C. M.

circemaramarques@gmail.com

Palavras-chave: Cultura; Educação Infantil; Bebês; Raça

Introdução

Problematizar as relações de poder e produzir estratégias para interromper os discursos que se fundam na suposta superioridade de uns em detrimento de outros é desafio da educação do século XXI. A Constituição Federal do Brasil (1988), a Lei Nº 8.069/1990 (ECA), a Lei Nº 9394/96 (LDBEN), a Lei Nº 10.639/03 são marcos legal para práticas de igualdade racial. Em se tratando da educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) afirmam o compromisso das escolas com o rompimento das relações de dominação. Esta pesquisa trata dos modos de apresentação de culturas afro-brasileiras na educação infantil. O objetivo foi discutir acerca do trabalho pedagógico relacionado às culturas Afro-brasileiras que estão sendo realizados para implementar as DCNEI nas turmas de 0-3 anos.

Metodologia

A pesquisa de ordem qualitativa foi realizada na região metropolitana de Porto Alegre, durante o ano de 2015. Participaram da coleta de dados um grupo de quinze estudantes do curso de Pedagogia, matriculadas na disciplina de Educação infantil, em uma instituição privada de ensino superior. Os dados foram produzidos em onze escolas de educação infantil da região. A pesquisa foi organizada em dois momentos, sendo que no primeiro foi realizada uma investigação empírica, abarcando observações das alunas de Pedagogia nas turmas de berçário e a realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras e gestoras das escolas. As observações tiveram o propósito de conhecer a proposta pedagógica das escolas, bem como identificar a presença (ou não) de referenciais da cultura Afro-brasileira nos tempos e espaços das turmas de 0-3 anos. Durante as entrevistas as estudantes investigaram, junto às gestoras e professoras, o conhecimento que possuíam acerca das DCNEI, o modo como eram tratadas as questões da racialidade no espaço escolar, bem como as ações desenvolvidas para promover a igualdade racial. Também foram inquiridos os documentos e/ou materiais fundamentam essas ações; os materiais didáticos que possuem e as dificuldades que encontram para implementar o Art. 7, inciso V, das DCNEI. Em um segundo momento as estudantes retornaram às escolas e desenvolveram práticas pedagógicas voltadas à cultura Afro-brasileira nas turmas pesquisadas. Para desenvolver as intervenções elas participaram de planejamentos orientados e confeccionaram materiais didáticos considerando os espaços, os tempos e as especificidades das escolas e dos bebês.

Resultados e Discussão

Os resultados da pesquisa mostraram que a maioria das escolas não contempla a temática racial em seus projetos pedagógicos e, além disso, as gestoras e professoras conhecem muito vagamente as DCNEI. Com relação ao espaço e aos materiais foi constatado que, praticamente, não há imagens de pessoas negras nas paredes das escolas e, em algumas delas, nenhuma boneca negra no acervo de brinquedo disponível

para as crianças brincarem. Embora as gestoras tenham afirmado que suas escolas possuem materiais didáticos para desenvolver trabalho relacionado às diferenças raciais, as estudantes do curso de Pedagogia não tiveram acesso a esses materiais, pois, segundo as gestoras, os mesmos se encontravam guardados na secretaria, no depósito, na biblioteca e na sala de Psicologia. Gestoras e professoras, durante as entrevistas e observações, disseram mais sobre as coisas que os bebês não são e não fazem do que sobre aquilo que eles expressam a partir de suas múltiplas linguagens. Elas também negam a ocorrência de qualquer tipo de preconceito racial na educação infantil e sobre isso quero chamar atenção para dois pontos importantes que as entrevistas e as observações mostraram em relação às culturas africanas: o silêncio na rotina e o vazio nos espaços. Quando digo "silêncio na rotina" estou me referindo à ausência de conversas, músicas e histórias alusivas à cultura Afro-brasileira no dia a dia dos bebês e crianças pequenas. Os dados mostraram que as culturas de tradições africanas invadem a rotina das escolas somente em momentos pontuais, como o Dia a Abolição da Escravidão e a Semana de Consciência Negra, contribuindo para disseminar fortalecer e a ideia de que são temas exóticos. Com relação ao vazio no espaço, estou fazendo referência à falta de lugar para que as crianças negras se vejam representadas nas imagens expostas nas paredes, nos livros infantis, nos brinquedos e em outros materiais pedagógicos presentes na escola. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelas estudantes de Pedagogia, no segundo momento da pesquisa, evidenciaram que as crianças de 0-3 anos exploram com curiosidade os diferentes brinquedos e materiais didáticos que remetem à cultura Afro-brasileira, tais como tapetes, móbiles, cortinas, fantoches, dedoches, etc, assim como outros materiais não estruturados, como panos e lenços, para as crianças inventassem suas tendas, suas roupas de princesas africanas, seus penteados e seus turbantes. As práticas das alunas do curso de pedagogia contribuíram para romper com o silêncio da temática racial na rotina dos berçários e com o vazio racial nos espaços das escolas pesquisadas. Metodologicamente, elas também mostraram a inexistência de uma "fôrma", pois inventaram diferentes modos de levar as culturas Afro-brasileiras para as brincadeiras das/com as crianças. Ou seja, mostraram ser possível, desde o berçário, promover práticas promotoras de igualdade racial sem perder de vista os eixos norteadores apontados pelas DCNEI – interações e brincadeiras.

Conclusão

Os dados levantados na pesquisa mostram um cenário preocupante. Prevalecia, nas escolas, uma concepção equivocada sobre a potência dos bebês e vigorava o mito da educação infantil como lugar isento de preconceito. Tais dados sinalizaram a importância de que sejam intensificadas, na formação de professores, discussões que tratem das múltiplas linguagens dos bebês e da importância da inserção de práticas promotoras de igualdade racial no cotidiano das escolas, inclusive nos berçários. Ao fazerem as culturas afro-brasileiras entrarem nos berçários as estudantes mostraram para as gestoras, para as professoras e para elas mesmas a potência das crianças 0-3 anos. Enfim a educação infantil carece de investimentos em recursos materiais e humanos para que se possa avançar na concretização do Artigo 7º, inciso V, das DCNEI.

201

Oral

Educação, Cultura e Formação de Professores

201 - O GESTO ESTÉTICO DO PROFESSOR DE ARTE DA EJA

DAITX, R. V. R.

rosadaitx@globo.com

Palavras-chave: Estética da Arte; Educação de Jovens e Adultos

Introdução

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento na Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC. Tal pesquisa visa contribuir para reflexões do ensino da arte na EJA da cidade de Criciúma SC. Conciliando-se as discussões da arte/educação e compreendendo o professor como um propagador de significados por meio de suas experiências estéticas. Se objetiva entender como o professor articula sua experiência estética com a docência de artes visuais na EJA, através de um estudo empírico com os professores, utilizando uma abordagem qualitativa. Fundamenta-se com: Teoria Estética da Arte, Educação e Ensino da Arte, com o intuito de contribuir para pesquisa da arte no ensino da EJA. Autores: Theodoro W. Adorno, Paulo, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Ana Mai Barbosa.

Metodologia

Está pesquisa possui uma metodologia empírica. Buscando seus dados para análise diretamente nos questionários, capacitações e relatos dos professores de arte da EJA. Utilizando técnicas de observação e experimentando métodos que possam apontar reflexões teóricas. É uma pesquisa de cunho empírico afim de compreender o gesto estético dos professores de arte da EJA. Enquadrando os objetivos e questões de estudo no processo da pesquisa com procedimentos éticos, obtendo o respeito e a fidelidade na validade do estudo, assim como uma descrição de detalhes dos procedimentos adotados para este trabalho qualitativo. De acordo com Demo (1987, pg. 26) “O grande valor da pesquisa empírica é o de trazer a teoria para a realidade concreta”. Em Março de 2015 se esteve com a coordenadora geral da EJA do Munícipio de Criciúma SC. Para pedir autorização para a realização de visitas nas escolas. Abril de 2015 se iniciou as observações das aulas de artes de todas as EJAS e os professores responderam um questionário. Outubro de 2015 foi oferecido uma capacitação de arte para os professores da EJA com objetivo de retomar algumas questões do primeiro questionário. Novembro de 2015 foi encaminhado para o e-mail da Secretaria de Educação um segundo questionário para que fosse dirigido aos professores de arte da EJA.

Resultados e Discussão

A pesquisa não está concluída e por isto iremos abordar apenas alguns dados levantados até o presente momento na observação das aulas de arte, nos questionários e na capacitação. Inicialmente encontramos algumas característica incomum em todas observações. Os exercícios práticos de artes se aproximavam dos mesmos elaborados para séries iniciais do ensino fundamental, independente da linguagem utilizada para a conclusão. O uso da estrutura da escola era limitado pela direção diurna e nenhuma das escolas possuíam acesso a biblioteca, livros específicos ou materiais. A presença de alunos jovens, era maior que o número de adultos e todos os professores possuem um trabalho diurno, seja como professor ou outra função. No questionário aplicado se elencou

duas perguntas que se considera importante: Existe diferença em ser professor de arte na EJA ou na Escola convencional? Como você percebe o sujeito da EJA? Com relação a primeira pergunta, todos os professores responderam que existe diferença no comportamento. A segunda pergunta obteve as seguintes denominações: normal, dificuldade de aprendizagem e relacionamento, falta de conhecimento da essência da arte, carências, intelectual, familiar, cultural, financeira e educacional. Durante a capacitação as características denominadas para os jovens da EJA foram: carentes, arrogantes, desinteressados, mentirosos, malcriados, viciados, dificuldades. Característica do adulto: dependentes, teimosos, críticos, impacientes, estressados, apressados. No segundo questionário elencamos até o momento duas perguntas: Você costuma visitar museus de arte? Como você escolhe os artistas para apresentar ao seu grupo de educandos da EJa? Na primeira pergunta dois disseram não e dois disseram sim, porém, a nomeação do museu citado demonstra um equívoco entre museu histórico e artístico. Na segunda pergunta as respostas foram as seguintes: De acordo com a realidade da turma. Valores intelectual e/ou social e/ou cultural. Sempre escolho artistas nacionais. De acordo com os dados da pesquisa as primeiras indagações são: Por que a modalidade de ensino da EJA não têm o direito de utilizar todo o espaço físico da escola do período diurno? Qual a diferença de direitos de quem estuda à noite ou de dia? Por que que a única diferença de ser um professor de arte na escola convencional e na EJA é comportamento dos educandos? Porque os adjetivos apontados para jovens e adultos da EJA são tão negativos?

O que se percebe nesta fase inicial da pesquisa é que o Estado e Município não reconhecem os direitos do Ensino de Jovens e Adultos. Da mesma forma ocorre com os professores de arte que não compreendem os educandos da EJA como sujeitos iguais aos sujeitos do período diurno. A pergunta é: Se os sujeitos não são iguais aos sujeitos do diurno, a escola da EJA e as propostas pedagógicas não deveriam ser diferentes?

Conclusão

Se conclui nesta fase inicial do trabalho de pesquisa, que existe uma necessidade de políticas públicas que garantam o direito a Educação de Jovens e Adultos com qualidade. A qualidade está atrelada ao espaço físico, um lugar que se possa ter uma identidade com as características deste sujeito que retornou para escola em busca de aprender, mas que traz consigo o que já aprendeu na escola da infância e na escola da vida. Também se têm uma necessidade de formação de professores para que se consiga Segundo Arroyo (2014) descontruir este pensamento abissal e inferiorizante referente aos sujeitos da educação popular, ou seja EJA.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. Outros Sujeitos, Outras pedagogias. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

Fonte Financiadora

Mestranda em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC. Pró Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – PROPEX. Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação – UNAHCE. Programa de Pós- Graduação em Educação- Mestrado- PPGE. Bolsista PROSUP/CAPES.

252

Oral

Educação, Cultura e Formação de Professores

252 - ESTUDO SOBRE O PROFESSOR REFLEXIVO

CORAL, M. A., MILIOLI, B. B., PEREIRA, V. R., MARQUES, E. V., MORAES, D. L., COELHO, E. D.

mauricioabelcoral@gmail.com, bruno.milioli@gmail.com, vivianeribeirop@hotmail.com, ericazimba@gmail.com, dieny_dlm@hotmail.com, ericdcoelho@gmail.com

Palavras-chave: Professor Reflexivo; Formação Crítica; Reflexão sobre a Prática

Introdução

No âmbito da educação brasileira, a relação entre trabalho, empregabilidade e competências ganhou destaque com a difusão das ideias de autores como Perrenoud (1999), que entendem que a educação escolar tem como função precípua ensinar aos alunos as habilidades necessárias à execução da atividade de trabalho, dentro das relações capitalistas de produção. Essas ideias possibilitaram o surgimento de concepções que abordam a formação do professor sob uma perspectiva chamada de reflexiva.

Nosso estudo tem por objetivo apresentar e discutir essas concepções reflexivas de formação docente, contrapondo-as dialeticamente com as contribuições de autores de fundamentação materialista histórico-dialética e da teoria histórico-cultural.

Metodologia

Buscamos investigar, por meio de um inicial estado da arte sobre o tema do professor reflexivo, identificar os autores mais utilizados como referências para a discussão desse assunto.

Realizamos alguns debates em torno da abordagem reflexiva para a formação de professores, numa dimensão contextualizada, buscando o confronto de seus propositores, dentre os quais se destacam Schön (1992), Zeichner (1993) e Shulmann (1992), com algumas das respectivas críticas realizadas até então, principalmente por Facci (2004), questionando se tal abordagem possibilita a efetivação daquilo a que se propõe: uma formação de docentes críticos e autônomos.

No processo de estudo das teorias desses autores procuramos compreender os conceitos acerca do professor reflexivo por meio das abordagens apresentadas pelos próprios autores, comparando-as, destacando seus avanços e diferenças e apreciando-as com a crítica materialista histórico-dialética.

Nesse movimento, apresentamos as diferentes correntes dentro da abordagem reflexiva que encontramos em nossas pesquisas; também apresentamos algumas críticas a essa abordagem; além de uma síntese das considerações que nos foi possível elaborar ao longo desse processo de pesquisa.

Para entendermos mais sobre essa temática, utilizamos como procedimento metodológico o formato de pesquisa indireta e bibliográfica, orientados pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2004), que nos guiaram, principalmente, por meio de seu procedimento prático.

Resultados e Discussão

A formação do professor, numa abordagem do ensino reflexivo, teve início na Inglaterra, na década de 1960, e nos EUA, nos anos de 1980. Conforme Facci (2004), este conceito de professor reflexivo emergiu, inicialmente, como reação à concepção tecnocrática do professor que enfatizava a aprendizagem de técnicas, o racionalismo técnico. Racionalismo técnico entendido, aqui, como a transmissão pelo professor de conhecimentos prontos e acabados, que poderiam ser aplicados de forma direta na resolução de problemas sem a preocupação com o contexto, evidenciando uma dimensão instrumental da atividade do professor.

Dessa maneira a formação do professor sob uma perspectiva de ensino reflexivo, traria um avanço em relação à concepção racionalista tecnicista de ensino, encarando o docente como um intelectual em contínuo processo de formação, tendo a experiência como fonte do saber e, através dela, a construção do seu saber profissional.

Entretanto ainda não existe um significado exato, um consenso entre os pesquisadores da formação de professores a respeito do conceito de professor reflexivo. Facci (2004), propõe que sejam consideradas três abordagens sobre a formação reflexiva dos professores: a narrativa, a crítica e a cognitivista; ressaltando que estas não são excludentes entre si.

Abordagem Narrativa: Na década de 1980 as ideias de Donald Schön começaram a ser difundidas e provocaram algumas considerações sobre a abordagem reflexiva na formação de professores. Posteriormente conhecidas pelo que é considerado, hoje, o professor prático-reflexivo.

De acordo com Schön (1992), a educação deve ser ativa e estar relacionada com os interesses da criança, sendo que cabe ao professor aconselhar, orientar e conduzir a atividade do aluno em direção ao saber. O professor, nessa perspectiva, deve incentivar o aluno a examinar mentalmente as questões postas, partindo de suas experiências próprias em direção ao pensamento reflexivo.

Abordagem Crítica: Esta abordagem tem em Kenneth Zeichner seu principal expoente. Este autor aponta alguns limites da teoria de Schön (1992), pois, apesar de se contrapor à racionalidade técnica e colocar a reflexão como parte do processo de trabalho educacional, esta teoria está embasada em pressupostos de profissionais que realizam, individualmente, práticas reflexivas de forma reducionista, por isso buscam alterar apenas suas práticas. Constatando isso, Zeichner (1993) amplia o conceito de prático reflexivo, afirmando ser necessário levar a ação reflexiva para além dos muros da escola.

Abordagem Cognitivista: A perspectiva cognitivista de Shulman (1992) também está dentro da abordagem do professor reflexivo. Este autor é um estudioso dos diferentes tipos de modalidades de conhecimento que os professores dominam. De acordo com Shulman (1992), os professores precisam ter três tipos de conhecimento: conteúdo, pedagógico do conteúdo e curricular.

Para Pimenta (2012), a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, inclusive nas reformas educacionais no Brasil, transforma o conceito de professor reflexivo apenas em uma expressão da “moda”, uma vez que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, pois não se transforma em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissão professor e para a melhoria das condições escolares.

Conclusão

Diante da realidade, das nossas vivências pessoais e profissionais, de nossos estudos e pesquisas, da nossa capacidade de compreensão das estruturas e mecanismos generativos das objetivações concretas, é visível que há em nossa sociedade uma clara desvalorização do contexto escolar e, consequentemente, do trabalho do professor nos seus diferentes níveis de atuação. Não há interesse por parte da classe dominante

burguesa em possibilitar a socialização do saber que desvele as contradições sociais, pois não é desejável que os sujeitos dominados (classe trabalhadora) tenham consciência de sua condição social exploratória.

Na busca de uma educação realmente crítica, o professor deve apropriar-se dos conhecimentos que ultrapassam o senso comum, dos conhecimentos produzidos e acumulados pelos homens, para que possibilite aos seus alunos o acesso a eles.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_02/PDFs_27_2/MariaCelia.pdf. Acesso em: 15 set. 2013.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7.ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7.ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 174-184.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 79-91.

SHULMAN, Lee. Reviewing the pedagogy of teacher education the impact of subject-specifc conceptions of teaching. In: MONTERO MESA, L.; JEREMIAS VAZ, J. M. Las Didácticas Especificas en la Formación del Profesorado. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, 1992.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. Disponível em: < http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704 >. Acesso em: 11 set. 2013.

266

Oral

Educação, Cultura e Formação de Professores

266 - CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDANTES PARA A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MOREIRA, S. L.

sueli.moreira@uerj.br

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino Fundamental; Didática

Introdução

Busca-se, neste trabalho, contribuir para os interesses da universidade em formar professores em condições de enfrentar o contraditório campo das práticas pedagógicas, investigando o que os estudantes do ensino fundamental têm a dizer sobre as realidades pedagógicas que experimentam nas escolas, em especial suas relações com os saberes escolares. Estudantes vivenciam nas escolas condições muito contraditórias e esta pesquisa buscou identificá-las. O trabalho foi desenvolvido com base no pensamento de CHARLOT (2000), especialmente suas formulações sobre leitura positiva, fracasso escolar e mobilização para o saber. A pesquisa teve como referência metodológica o Grupo Dialogal. Para dar voz aos sujeitos, constituiu-se um grupo com 15 estudantes moradores de favelas no RJ com renda média familiar de um salário-mínimo, com frágeis relações com suas escolas.

Metodologia

A metodologia da pesquisa foi construída em diálogo com GHEDEM e Franco (2008), para quem os processos investigativos em educação colocam em xeque a concepção científica clássica, instaurando uma racionalidade própria, que compreende que não observamos um fenômeno externo, imóvel, em laboratórios, mas um fenômeno do qual fazemos parte sendo, inclusive, modificados por eles. A pesquisa tomou como referência metodológica o Grupo Dialogal (DOMINGUES, 2006), que, em muitos aspectos, relaciona-se com o Grupo Focal (FLICK, 2009, GATTI, 2005). O trabalho desses grupos de pesquisa é o mais horizontalizado possível, sem que seus integrantes se sintam ameaçados por qualquer conjuntura externa ou interna e possam desenvolver diálogos sempre abertos (apesar de possuírem algum grau de planejamento). Foram realizados cinco encontros ao longo de 14 meses, com duração média de 4 horas. Buscou-se compreender o estudante como sujeito de direito, como parte integrante de um processo e não como alguém que necessita à escola para “torna-se alguém”. Os conhecimentos escolares foram compreendidos a partir de um diálogo com as ideias de SOUSA SANTOS a respeito de ciência no plural. As práticas pedagógicas foram compreendidas a partir das contribuições de FRANCO (2008), para quem as condutas educativas marcadas por posturas autoritárias não são pedagógicas, pois estas dependem de uma intencionalidade conduzida exclusivamente pela crítica reflexiva, que é substancialmente democrática.

Resultados e Discussão

Os resultados observados contribuem para os desafios do campo da formação docente através de reflexões voltadas para o ensino da didática nos cursos de licenciaturas. Os estudantes nos informam que: (1) todas as relações que estabelecem nas escolas são determinantes para suas aprendizagens, quanto mais podem se expressar com todos na escola, mais fácil é a aprendizagem em sala de aula; (2) as escolas não contribuem para

que conheçam a si mesmo, tratando todos como iguais de nada contribuem para que se descubram no mundo; (3) que vivenciam experiências contraditórias nas escolas nos questionando se as relações entre ensinar e aprender não deva ser compreendida na perspectiva do seu reverso, pois frequentam escolas, os professores "ensinam" mas eles não aprendem. Estas contribuições foram examinadas através do conceito de "leitura positiva" de CHARLOT(2000), em diálogo com PARO (2003) quando questiona a naturalização do "fracasso escolar", e ALMEIDA (2012), que nos questiona quanto à valorização da dimensão pedagógica nas licenciaturas. A partir destes autores, em dialogo com as contribuições de estudantes, indica-se três dimensões que nos desafiam na Formação de Professores: Formar Para Novas Relações com o Saber; Formar professores para novas relações com o saber nas escolas implica em condições democráticas nas relações que desenvolvem com os saberes de estudantes e marcam todo o cotidiano escolar. Charlot (2000) refere-se a "leitura positiva" e nos demanda a pensar as práticas pedagógicas de modo plural, quando partimos do que os estudantes sabem, fazem e propõem, estruturando-as a partir de condutas interculturais.. Formar Professores para Reinventar a Escola; Aqui o desafio é ir além da naturalização da cultura escolar instituída, na direção da instauração radical de relações solidárias, democráticas, horizontalizadas; inovadoras porque inclusivas, constituídas de sujeitos livres, capazes de se respeitarem e expressarem suas diferenças em práticas pedagógicas, críticas, sucessivamente mutáveis. As parcerias entre escolas e universidades podem estimular processos pedagógicos baseados na autoavaliação entre docentes, o que poderia ser parte integrante das formações continuadas, principalmente se queremos articulá-las às realidades desafiadoras que possuímos e na direção do desenvolvimento de uma reflexão conjunta. Formar Professores para não naturalizar o fracasso escolar: A cultura da reprovação está sendo legitimada pela didática que desenvolvemos nos cursos de Formação de Professores? É responsabilidade dos formadores de professores trabalhar por uma cultura contrária a naturalização da reprovação nas escolas, para isto somos desafiados a elaborarmos alternativas que, de preferência, nasçam das relações escola/universidade. Para enfrentar os desafios que marcam o fracasso escolar, um caminho poderá ser o apontado por ALMEIDA (2012) quando aposta na formação pedagógica como um caminho determinante para que as universidades possam cumprir seu papel social. Critica a ênfase na formação do pesquisador/especialista em detrimento da formação pedagógica nas licenciaturas. Chama atenção para a desvalorização nas práticas docentes formativas, da perspectiva reflexiva do papel da pedagogia, como ciência da educação. A ênfase na formação tem sido na aquisição dos conteúdos, no entanto, dominá-los não é suficiente para a prática docente, como confirmam também os estudantes que aqui contribuíram.

Conclusão

Para renovar as condições de que dispomos nas licenciaturas é preciso, também, trabalhar na dimensão política, pois ambas as instituições precisam desenvolver condições de trabalho em conjunto, o que demanda um fazer também político dos profissionais da área. Silva Jr. (1990) e Nóvoa (2011) destacam a dimensão coletiva da prática docente como sendo uma ação que se realiza, inclusive através da colaboração. A complexidade do trabalho pedagógico exige que possamos desenvolver equipes com competência coletiva, como num "tecido profissional enriquecido" capaz de enfrentar os desafios comuns. Podemos afirmar, com base no que ouvimos dos estudantes, que articular as dimensões do trabalho da escola com as licenciaturas para a constituição de comunidades de aprendizagens pode nos levar ao desenvolvimento de outras culturas pedagógicas.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Isabel. Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas

institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. (Orgs.). Pesquisa em educação – Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia S. & GHEDIN, Evandro. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernadete. Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

NÓVOA, 2011, p. 205 in: GATTI, Bernadete Angelina (et al). Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo, Ed UNESP, 2013.

PARO,Vitor Henrique. Reprovação Escolar: renuncia à educação. São Paulo. Ed Xamâ, 2003.

SILVA JR. A escola pública como local de trabalho. São Paulo: Cortez, 1990.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2006.

330

Oral

Educação, Cultura e Formação de Professores

330 - FORMAÇÃO DOCENTE E PEDAGOGIA: VISÃO DE DISCENTES SOBRE O CURSO

DANTAS, N. M. R., MÜLLER, G., SPAGNOLO, C.

nozangela@yahoo.com.br, mullergislaine@gmail.com, carla.spagnolo@acad.pucrs.br

Palavras-chave: Formação Docente; Curso de Pedagogia; Discentes

Introdução

O texto em questão apresenta a visão de 21 alunas graduandas do curso de Pedagogia, do 4º ao 10º período, do Centro de Formação de Professores/CFP, da cidade de Cajazeiras/PB, Campus pertencente à Universidade Federal de Campina Grande/UFCG. O objetivo geral foi o de tentar compreender a percepção dessas alunas do curso de Pedagogia a partir da realidade de cada uma. Para tanto, as informações colhidas levaram em consideração o que elas pensam, sentem, ouvem, vêm, falam, fazem, suas dores e necessidades dentro e fora da universidade. Esse trabalho é importante porque teve a preocupação de ouvir o estudante como sujeito que enfrenta várias dificuldades para estar na sala de aula como: falta de apoio dos colegas devido o desprestigio econômico da docência.

Metodologia

A coleta dos dados foi realizada junto a 21 estudantes do curso de Pedagogia do Cento de Formação de Professores/CFP, da Universidade Federal de Campina/UFCG, Campus da cidade de Cajazeiras/PB, que estavam entre o 4º e o 10º período. Todas são do sexo feminino, com idades variando de 20 a 41 anos. Foram escolhidas aleatoriamente, tendo como critério estarem a dois anos na universidade e serem estudantes do curso e Pedagogia. As alunas entrevistadas são de várias regiões além da cidade de Cajazeiras, como: São João do Rio do Peixe (PB), São José de Piranhas (PB), Cachoeira dos índios (PB), Baixio (CE), Ipaumirim (CE), entre outros municípios que polarizam a região. Inicialmente foram convidadas a participar da pesquisa, explicitando os objetivos e a finalidade da pesquisa, posteriormente foi entregue um questionário autoaplicável, com 06 questões abertas, sobre o que elas pensam, sentem, ouvem, veem, falam, fazem e sobre suas dores, necessidades com relação ao curso. Para caracterização da amostra foram feitas perguntas relacionadas ao sexo, cidade, idade e ao período que se encontra no curso. A pesquisa é de cunho qualitativo e as respostas foram analisadas a partir do conteúdo expresso pelas participantes. Para que fosse possível a análise das falas das participantes sem perder a essência das ideias principais foram destacadas trechos de conteúdo recorrente expressas nos questionários, conforme as questões manifestadas no instrumento, que buscou captar a realidade subjetiva vivenciada por elas em momentos distintos.

Resultados e Discussão

Ao perguntar às participantes da pesquisa o que pensam e sentem com relação ao curso de Pedagogia, as repostas mais recorrentes foram: “O curso é muito rico, completo e reflete sobre a sociedade, ele tem regras e exigências”; “se sente feliz por estar em um curso que trabalha com educação e por estar na universidade”; “pensa na perspectiva de um futuro melhor, no aumento das chances no mercado de trabalho” e “sente que fez uma

boa escolha, que está no lugar certo, que aplica o conhecimento na vida diária e no trabalho". O que se observa nas falas das estudantes é a perspectiva de um futuro profissional melhor que é oportunizado pela universidade e que o curso de Pedagogia é exigente e que tem uma estrutura formativa organizada.

As respostas das alunas não se limitaram apenas aos aspectos positivos do curso, mas também mostraram as dificuldades que enfrentam para estarem na universidade tais como: "saudade de casa"; "se sentem inseguras, com medo, nervosa, sobrecarregada"; "se sentem discriminada por fazer Pedagogia".

Assim como a Universidade é vista como um espaço de aprendizagem e ascensão social, como o desprestígio da profissão do professor, as alunas de Pedagogia se sentem descriminada por estarem em um curso na área de humana, que não é "bem visto" economicamente pelos colegas de outros cursos. Vale salientar que na cidade de Cajazeiras/PB, há três faculdades particulares com cursos de Enfermagem, Medicina, Engenharia, Arquitetura, Direito, Serviço Social, entre outros considerados socialmente econômicos melhor. Além do mais, o Centro de Formação de Professores/CFP, da UFCG é público e oferece cursos também na área de saúde como Medicina e Enfermagem. Muitas vezes esses alunos compartilham o mesmo ônibus devido se deslocarem do município de origem para irem estudar em uma das cinco faculdades existentes na cidade. Destas duas são públicas e três são do ensino privado.

A desvalorização com relação à profissão fica bem nítida quando as alunas afirmam que escutam dos colegas e familiares "tons desagradáveis por fazer Pedagogia e que o curso é muito fácil", "desvalorizam o curso de Pedagogia" e "demonstram preconceito com relação à profissão escolhida".

Para Nóvoa (2009), é preciso que a escola e os professores se mobilizem publicamente, por meio de seu trabalho, para mudar essa visão de vulnerabilidade e desprestígio que assola a profissão docente. Segundo o autor "la concretización de este cambio exige una gran capacidad de comunicación de los profesores y un refuerzo de su presencia pública" (NÓVOA, 2009, p. 2015). Para Jesus (2004, p. 204) alguns fatores que contribuem para o desprestígio da profissão docente são: a obrigatoriedade escolar, a massificação do ensino, a desvalorização do "saber escolar", a feminização e a juvenilização do corpo docente e o elevado número de professores e a baixa qualificação acadêmica.

Por fim, diante das críticas recebidas as alunas demonstraram ter medo do futuro e do mercado de trabalho e se questionam o que farão após a conclusão do curso e como vão relacionar a teoria com a prática da sala de aula.

Conclusão

Pensar e sonhar com um futuro melhor também faz parte da existência dessas estudantes. O que se observa é que a luta é diária e as dificuldades são grandes, inclusive por ter escolhido uma profissão que sofre pelo desprestígio social, pelos baixos salários, pela falta de estrutura para desenvolver um trabalho de qualidade e eficiência. Além do mais, ser professor é também assumir uma grande responsabilidade dentro de um contexto social tão complexo.

No entanto, a responsabilidade por uma carreira digna passa não só pelos futuros docentes, mas por todas as instâncias políticas, sociais e acadêmicas. É necessário que os programas de formação de professores formulem diretrizes curriculares coerentes à realidade escolar e social, ponderando as ferramentas científicas e teóricas que embasam o ambiente acadêmico.

Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O Professor e o Ciclo de Vida Profissional. In:

ENRICONE, Délcia (Org.) Ser Professor. EdiPUCRS: Porto Alegre, 2ª edição, 2002, pp. 9-23.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURO DE PEDAGOGIA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Resolução 01/2006, e tendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de nº 9394/96.

GRILLO, Marlene. O Professor e a Docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (Org.) Ser Professor. EdiPUCRS: Porto Alegre, 2ª edição, 2002, p. 73-89.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010. Available at: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso >. Access on: 16 July 2015.

HUBERMAN Michael. O ciclo de vida professional dos professores. In: Nóvoa, A. Vidas de Professores. Porto: Porto Editora,1995.

JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. Katálysis, v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004. Disponível em: < http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179617806006 >. Acesso em: 16 jul. 2015.

MOROSINI, Marília Costa; COMARÚ, Patrícia do Amaral. A dimensão profissional docente: questões do nosso tempo. In: ENRICONE, Délcia (Org.) Professor como aprendiz: saberes docentes. EdiPUCRS: Porto Alegre, 2009, p. 61-92

MOROSINI, Marília Costa O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In.: ENRICONE, Délcia (Org.) A docência na educação superior: sete olhares. EdiPUCRS: Porto Alegre, 2006b, p. 85-100.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la Profesión. Revista de Educación, Madrid/Es, n. 350. septiembre-diciembre, p. 203-218, 2009. Disponível em: < http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf >. Acesso em: 16 jul. 2015.

NÓVOA, António. Relação escola - sociedade: novas respostas para um velho problema. Acervo Digital UNESP, São Paulo, p. 1-18, 2010. Disponível em: < file:///D:/Area de Trabalho/EdSoc_Relação_escola_sociedade nóvoa.pdf >. Acesso em: 16 jul. 2015.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Centro de Formação de Professores/CFP. Universidade Federal de Campina Grande/UFCG. Cajazeiras, 2009. Disponível em:< http://www.cfp.ufcg.edu.br/PPC_2009_4Versao_FINAL.pdf >. Acesso em: 16 jul. 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 12ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

340

Oral

Educação, Cultura e Formação de Professores

340 - OFICINA DE MANCALA NA ESCOLA: SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

MARANGONI, T. H. M., NUNES, A. A., SPERFEEL, E., DONSELLI, E., MARCELINO, A. R.

thalesmarangoni@hotmail.com, andrionunes@outlook.com, evandrosperfeel@gmail.com, eduardodonselli@hotmail.com, armarcelino@unesc.net

Palavras-chave: Mancala, Dia da consciência negra, PIBID

Introdução

O PIBID é um programa que visa preparar os acadêmicos de licenciatura das mais diversas áreas para o futuro profissional e, toda sua atividade esta relacionada com a escola.

As professoras, os acadêmicos e a coordenadora do subprojeto de Geografia, planejaram uma oficina com diferentes atividades, que foi desenvolvida no dia da Consciência Negra, com alunos do Ensino Fundamental e Médio, em duas escolas parceiras do município de Criciúma/SC. Dentre as atividades, foi trabalhado com o jogo Mancala. Esse jogo de tabuleiro possui suas raízes na cultura africana, porém a palavra “Mancala” é de origem árabe e significa transferir.

Com o objetivo de conhecer e socializar o jogo da cultura africana, é que se pensou na oficina divulgando o jogo em nossa região.

Metodologia

A presente pesquisa teve como tema: “Oficina de mancala na escola: Semana da Consciência Negra”. Toda atividade tem que ser minunciosamente preparada para que os seus objetivos sejam alcançados. Para a execução da oficina foram utilizados espaços grandes nas escolas, como o pátio e as salas de aula juntamente com cadeiras e carteiras justapostas para maior comodidade dos alunos.

Dentre os vários jogos de tabuleiro conhecidos, a Mancala se sobrepõe por ser um dos mais antigos com mais de 7000 anos de existência.

A geografia trabalha com várias desigualdades espaciais, sendo que, ela mesma procura identificar uma abordagem que enriqueça a cultura e o ambiente de uma forma ética e geográfica (PRADO; FARHA; LARANJEIRA, 1998).

A pesquisa bibliográfica envolveu autores engajados na temática como Fernandes (2015), Pinto (2016), Passini (2007), Menezes (2013), Prado et al (1998), entre outros pesquisados.

Para o levantamento das informações, realizaram-se reuniões de planejamento e preparação do material na universidade, para depois levar a oficina para as escolas parceiras do subprojeto de Geografia.

O objetivo fundamental da Mancala na escola, não foi para divertir os alunos, e sim demonstrar a rica diversidade cultural do grupo étnico africano, e fortalecer a luta contra o preconceito racial contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Resultados e Discussão

Dada à importância do saber geográfico, as escolas cooperam para a superação de

preconceitos, principalmente o racismo que está presente na maioria das instituições de ensino, conscientizando os alunos sobre diversos assuntos incluindo as diferenças culturais. (PRADO et al, 1998).

Atualmente nas escolas, nós bolsistas do Pibib nos deparamos com turmas de alunos que apresentam certa desmotivação pela disciplina de Geografia, pois comentam que é uma disciplina maçante, "chata" para muitos alunos. É neste momento que o professor com parceria com os bolsistas do programa tem a oportunidade de inovar, problematizar e desafiar seus alunos com a busca pelo conhecimento de diferentes maneiras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia propõem um trabalho pedagógico que promova a capacidade de observar, analisar, comparar, explicar, representar e conhecer as características do local onde vivemos, porém cabe ao professor dar oportunidades para que isso aconteça.

Assim sendo, os jogos em situações-problema pode possibilitar um ambiente descontraído e rico de informações, estratégias, metas a serem alcançadas, resgatando valores, respeito, limites, criatividade, interação, integração, habilidade, segurança, oportunidade de expressão, liderança, em fim todos os participantes envolvidos aprendem e se concentram para atingir seus objetivos.

O jogo de Mancala, juntamente com outras atividades foi o atrativo nas duas Escolas Estadual e Municipal, localizadas no município de Criciúma/SC, a fim de resgatar o Dia da Consciência Negra com aspectos culturais deste povo. Isso mostrou como a cultura africana é ampla e pode ser muito bem explorada ressaltando a importância cultural que acrescenta ainda mais na grande miscigenação que se apresenta no Brasil.

Toda esta ação desenvolvida nas escolas Estadual e Municipal foi um desafio lançado por uma das diretoras. O grupo de Geografia aceitou lançando-se ao desafio. As oficinas aconteceram no espaço de cada escola, na data prevista no calendário anual. Dentre falhas e acertos pode- se constatar grande interação por parte dos alunos das escolas. Através da experiência observada e vivida, por mais que saia tudo como planejamos "perfeito", a perfeição vai depender muito do ponto de vista de cada um. Desta forma, se faz importante aprimorar cada dia que passa nossas próprias ações e experiências.

Foi procurado trazer para os alunos uma visão ampla da cultura africana que, pensou-se no jogo da Mancala como uma das formas escolhidas para serem realizadas as oficinas nas escolas, trazendo a parte histórica e geográfica para os alunos.

O objetivo fundamental da Mancala na escola foi, além de divertir os alunos, demonstrar a rica diversidade cultural do grupo étnico africano e fortalecer a luta contra o preconceito racial.

Para Passini (2007), "o jogo é um instrumento pedagógico" que possibilita no desenvolvimento de habilidades além de formular hipóteses e desenvolver o raciocínio lógico do indivíduo.

A oficina geográfica possibilitou aos seus participantes um ambiente descontraído, de modo que os alunos concentraram-se para atingir suas metas e vencer o jogo. Não vencer para ser o campeão, mas sim vencer com concentração, criando possibilidades, estratégias para alcançar um objetivo. Compreender o jogo da cultura africana.

Conclusão

Fica nítido, que a cultura africana traz muita riqueza para contribuir ainda mais com o nosso aprendizado.

Quanto à interação dos alunos, em uma das escolas a participação foi muito sucinta com poucos alunos interagindo, apesar de ressaltar o curto tempo para desenvolver o jogo e a

quantidade grande de alunos. Na escola outra escola, havia também um curto espaço de tempo, porém aconteceu o inverso, os alunos do ensino fundamental literalmente se divertiram muito com o jogo sendo que as dificuldades que se encontravam ao jogar foram sanadas ali mesmo, com muita interação entre Pibidianos e alunos, fazendo com que haja uma satisfação por parte principalmente dos futuros professores que se sentiram muito realizados.

Referências Bibliográficas

FERNANDES, Cláudio. 20 de novembro: dia nacional da consciência negra. 2015. Disponível em: < http://brasilescola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-nacional-da-consciencia-negra.htm >. Acesso em: 12 dez. 2015.

PASSINI, Elza Yasuko. Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007. 224 p.

PINTO, Tales. 20 de novembro - Dia da consciência negra. Disponível em: < http://escolakids.uol.com.br/20-de-novembro-dia-da-consciencia-negra.htm >. Acesso em: 02 mar. 2016.

PRADO, Iara Glória Areias; FARHA, Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis; LARANJEIRA, Maria Inês. Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclo geografia. 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf >. Acesso em: 12 mar. 2016.

SANTOS, Leandra Gonçalves dos. CUNHA JUNIOR, Henrique. A utilização do jogo mancala como ferramenta para o desenvolvimento de ensino, aprendizagem e de habilidades em matemática. Encontro Nacional de Educação Matemática, Salvador, p.1-8, 7 jul. 2010. Disponível em: < http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/ENEM10/artigos/MC/T22_MC1369.pdf >. Acesso em: 2 mar. 2016.

SOUZA, Mônica Menezes de. Mancala: a resolução de problemas num jogo de origem africana. 2013. Disponível em: < http://www.cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/251.pdf >. Acesso em: 12 dez. 2015.

343

Oral

Educação, Cultura e Formação de Professores

343 - BIOPOLÍTICA E FORMAÇÃO CULTURAL: PROFANAR É DAR VISIBILIDADE

ROSA, G. A., TREVISAN, A. L.

geraldorosa06@gmail.com , trevisanamarildo@gmail.com

Palavras-chave: Biopolítica; Formação Cultural; Profanar; Visibilidade

Introdução

O texto discorre sobre o diagnóstico da biopolítica como aporte teórico para a educação nos auspícios da formação cultural. A teoria da biopolítica auxilia a repensar a formação cultural como lugar onde se pode profanar e dar visibilidade à determinação externa à história e, portanto, algo não totalmente controlado pelos seres humanos. Tendo em vista as discussões teóricas apresentadas por Michel Foucault e Giorgio Agamben a respeito da biopolítica, o artigo procura tensionar a compreensão da educação e da formação de professores como formação cultural. As reflexões desses autores são importantes nesse contexto por perceberem a atuação de elementos determinantes da biopolítica a partir de dentro e de fora da história humana, os quais impõem preocupações com a gestão da vida.

Metodologia

No artigo pretendemos efetuar reflexões a respeito da biopolítica como possibilidade de se buscar novos horizontes para a educação nos seus diferentes níveis e modalidades, tendo como suporte teórico o pensamento de Michel Foucault e Giorgio Agamben. Nesse ponto se coloca a incógnita do texto: Se o discurso da educação como formação cultural tem base na história e na subjetividade dos indivíduos, ou seja, no modo como eles assimilam subjetivamente a cultura, o que muda com a reflexão da biopolítica que traz elementos da biologia e, portanto, aspectos fora da história para compreender o universo humano?

Desse modo, com base nos pressupostos de entrada de um elemento externo à historicidade humana, buscamos primeiramente discutir o diagnóstico da racionalidade contemporânea do ponto de vista da biopolítica em Foucault. A seguir, com o auxílio de Agamben procuraremos evidenciar a biopolítica no contexto do estado de exceção e, por fim, faremos algumas incursões pelo campo da formação cultural para repensar a sua atuação diante dos dispositivos de profanação. O objetivo é repensar novos referenciais e caminhos para revigorar a compreensão dos processos educacionais e a formação de professores no ambiente das catástrofes biopolíticas contemporâneas. Dessa forma, poderia criar novos desafios para a educação contemporânea, cujas bases estão alicerçadas, ainda que forma tênue, na experiência da Bildung romântica. Esta requer o livre exercício humano criador de suas formas, tendo em vista a sua historicidade. A imersão na obra desses pensadores potencializa elementos para repensar os desafios da formação no contexto das catástrofes biopolíticas.

Resultados e Discussão

Um caminho válido para a educação e, consequentemente, para a formação de professores, talvez seja o de tencionar conceitos que a reduzem ao seu aspecto biológico, como o conceito de “vida” (daí a origem de certas expressões como “educar para a vida”, ou que visam tornar a “escola sinônimo de vida”), o qual adotamos muitas vezes

acriticamente no ambiente pedagógico. Jean-François Mattéi traça uma ferrenha crítica a esse conceito, responsabilizando-o pela "barbárie da depredação" que se instaurou nas escolas a partir da incorporação ao seu ambiente: "Tal efeito de barbárie era, contudo, previsível desde o momento em que se considerava a escola não mais como um lugar de estudos, mas como um 'lugar de vida'". (2002, p. 187). Se a gestão da vida foi incorporada ao meio pedagógico de forma indiscriminada, Máttei salienta logo a seguir que a escola não tem que se abrir à vida simplesmente, mas ao mundo; mundo este permanente das obras legadas pela história, o que faz da escola a necessidade de ser um ambiente "à parte". A formação cultural não pode desconhecer a importância dos conceitos biológicos e sua influência na educação, no entanto o seu discurso tem que estar alicerçado em outra dimensão, caso contrário ficará submissa à barbárie biopolítica.

Por isso, como dispositivo de profanação, por um lado a biopolítica pode auxiliar a formação cultural a melhor entender a sua história e profanar os seus limites. Retirando o manto sagrado que recobre o seu discurso, põe a nu as escolhas que a tornam refém de determinações biológicas. A biopolítica desafia os propósitos da formação de se compreender numa península idealizada, onde os processos educativos ocorreriam de maneira autônoma, ou seja, de acordo com o desabrochar das energias humanas somente. E isso retira o manto sagrado que recobre o ideal da educação como Bildung, construída no berço do Romantismo alemão, alicerçado na ideia de que poderíamos dar livre forma às faculdades interiores, sejam de ordem psíquicas e/ou espirituais e sem quaisquer determinações externas. Esse tensionamento abre possibilidades para compreendê-la não mais prisioneira de uma hermenêutica romântica ou idealista, imersa no aspecto normativo, e sim alicerçada numa hermenêutica existencial ou reconstrutiva e crítica (DEVECHI; TREVISAN, 2010). Porém, o reconhecimento dos fatores da ordem da bíos, por outro lado pode oportunizar a criação de uma formação cultural reconfigurada, atenta às dimensões de "sentido" e "finalidade" próprios da filosofia da educação (SEVERINO, 2006, p. 623), a qual pode incorporar respostas aos questionamentos do diagnóstico da biopolítica.

Conclusão

Nesse contexto é possível indagar a tese do desenvolvimento da humanidade reduzido tão somente à sobrevida dos corpos, ou se não há algo nela, além disso, que a faz portadora de múltiplos sentidos. Nessa primeira hipótese, a natureza da educação cai restrita à vida psíquico-corpórea exclusivamente, como se não possuísse outras dimensões a serem desenvolvidas. Afinal, se assim for, jamais teríamos controle sobre as nossas ações, cabendo viver da melhor forma num imenso deserto global, semelhante à paisagem do filme Mad Max. Profanar é propor e dar visibilidade à reconfiguração da formação humana, de um humano mais atento aos aspectos ligados à corporeidade e às funções desse aparato, bem como aos desafios hercúleos que se apresentam para fazê-la desabrochar num mundo inóspito.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. Estado de excepción.Valência: Pre-Textos, 2010

_____. Profanações. Trad. de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? Revista Brasileira de Educação. V. 15 n. 43 jan./abr. 2010, p. 148-201.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade. 13ª Ed. Tradução: Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

MATTÉI, Jean-François. A barbárie interior. Ensaio sobre o i-mundo moderno. Trad.

Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 3, set./dez., 2006, p. 619-634.

Fonte Financiadora

CNPq

344

Oral

Educação, Cultura e Formação de Professores

344 - A VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO ENTRE MEIOS E FINS

TREVISAN, A. L., ROSA, G. A.

trevisanamarildo@gmail.com, geraldorosa06@gmail.com

Palavras-chave: Violência; Educação; Meios; Fins

Introdução

O artigo busca tratar o tema da violência na educação a partir da interpretação do texto Para uma crítica da violência, de Walter Benjamin. Vários filósofos contemporâneos como Marcuse, Derrida, Berstein, Zizek e, inclusive, Agamben e Honneth têm se debruçado sobre esse texto para escrever sobre o tema da violência, porém a discussão ainda não foi suficientemente enfocada pela educação. Nesse artigo, Benjamin aborda a questão da violência relacionada ao direito de um ponto de vista moral. Mas a sua tese - de que há um tipo de violência que não se enquadra nas categorias tradicionais da coerção, e que é puro meio, não fim, citando o caso da Educação -, ainda necessita ser mais bem desenvolvida.

Metodologia

Benjamin parte no texto que aborda a crítica da violência explicitando em que sentido ele entende o uso dos conceitos envolvidos no título do seu artigo. “Crítica” tem o sentido kantiano de delimitação dos limites, termo esse que já vem de uma tradição latina de Krinein que significa separar, distinguir e delimitar. O conceito “violência” está vinculado à dimensão do direito e da justiça e, portanto, guarda uma preocupação com a relação entre meios e fins, recaindo, portanto, na dimensão ética, pois a violência só se configura como tal no momento que afeta desfavoravelmente a relação com o outro. Mas o lugar da discussão crítica sobre a violência não pode ficar preso à racionalidade dos fins, mas na esfera dos meios. Dois termos em alemão fazem essa distinção Medium, que significa puro meio e Mittel, puro fim. O lugar da crítica à violência é no âmbito do Medium, ou seja, no puro meio, portanto não na esfera dos fins. Nesse contexto, o objetivo do trabalho é evidenciar como seria a violência como puro meio, ou seja, a violência não-coercitiva na educação, e no que ela difere do conceito tradicional. Assim, procuramos tratar o texto de Benjamin no primeiro momento e, a seguir, as interpretações de Agamben, Zizek, Honneth e Bernstein a essa questão. No terceiro momento enfocaremos a violência e seus contornos negativos adquiridos nas teorias da educação e suas possibilidades de reversão.

Resultados e Discussão

Na história humana, bárbaros eram os que viviam fora das fronteiras, ou fora dos muros da cidade. Principalmente na Idade Média, as cidades eram muradas ou as casas eram construídas na beira de precipícios, para evitar os ataques dos inimigos ou dos bárbaros. No entanto, hoje em dia chegamos a constatação por vários estudos que existe uma barbárie muito pior do que essa, que é a barbárie interior (MATTÉI, 2002). Todos carregamos de certa forma um monstrinho, um “ogro” interior, como dizem as histórias infantis. E isso põe em xeque, no limite, as forças de repressão à barbárie. Por isso que vimos nos atentados, como os que recentemente foram cometidos em Paris, que a polícia francesa, embora tivesse à disposição vários mecanismos de escuta e investigação

liberados pelo estado, dizia que “não poderia fiscalizar tudo e a todos ao mesmo tempo”. Essa situação demanda uma tarefa para a educação: a educação do homem/mulher interior, uma educação da subjetividade, ou melhor, uma autoeducação, ou auto-formação.

As respostas a esses desafios serão buscadas por intermédio de uma reflexão sobre a crítica, de Walter Benjamin, ao conceito de violência; texto esse que discute as posições da violência conservadora do direito e violência fundadora do direito, bem como a alternativa da violência como puro meio. No entanto, a violência nas teorias da educação foram pensadas historicamente como algo que deveria, por princípio, ser condenada. Em tempos difíceis que estamos passando, de tragédias e catástrofes constantes, e de crise econômica, a face negativa da violência, como consequência desse estado de coisas, é desenhada inclusive no discurso pedagógico. Sob a influência de alguns teóricos, como o historiador Mário Alighiero Manacorda, o sociólogo Pierre Bordieu e o pedagogo Comênio, considerado o pai da didática moderna, o tema da violência na educação adquiriu, de certa forma, contornos eminentemente negativos.

Mas será que existe só essa violência que alia meios e fins, ou deveríamos repensar a tese de W. Benjamin, da violência como puro meio, a violência que contempla o processo pedagógico?

Essa violência divina não é atestada apenas pela tradição religiosa, mas encontra-se também na vida presente em pelo menos uma manifestação consagrada. O poder que se exerce na educação, que em sua forma plena está fora da alçada do direito, é uma de suas formas manifestas (BENJAMIN, 2013, p. 152).

Se a violência só é vista na educação pelo contorno negativo, além de não dar conta da interpretação de um vasto número de fenômenos, a não ser por meio de aparato categorial e metodológico bem mais limitado (caindo novamente no preconceito), a vital e perversa ligação entre direito e política permanece fora de alcance, e isso não poderia afirmar nada mais que o senso comum. Ou seja, não se busca depor o direito vigente ou afirmá-lo, mas desativar o próprio direito como forma final de manifestação de quem não tem direito, desfazendo o nó que identifica direito e política.

Conclusão

As teorias da educação, nesse contexto, poderiam repensar as suas bases, pois elas estão divididas no tratamento da questão da violência entre repressão ou ausência de limites. Diante desse contexto, a Filosofia não pode ficar presa a uma visão como análise de discurso, ou gramatologia, já que os problemas estão aí, a crise está instaurada e isso não é somente um problema abstrato ou de linguagem. Temos que alargar as margens de compreensão dos conceitos e assim repensar que a luta é mais profunda do que prega o aparato de controle, o panóptico do sistema. É uma luta por uma concepção de homem/mulher e de que mundo queremos habitar, a qual passa por uma redefinição da compreensão da violência entre meios e fins.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. Estado de excepción. (Homo Sacer II, I). Trad. Flávia Costa e Ivana Costa. 3ª ed. Buenos Aires: Adriana Idalgo Ed., 2003.

_____. Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. (Homo Sacer III). Trad. de Antonio Gimeno Cuspinera. Valencia: Guada Impressores, 2002.

_____. Homo Sacer: O poder soberano e a vida nua I. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.183.

BENJAMIN, Walter. Para a crítica da violência. In.: Escritos sobre mito e linguagem. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34; 2013, p. 121- 156.

BERNSTEIN, Richard J. Waltern Benjamin: violência divina? In.: _____. Violencia. Pensar sin barandillas. Barcelona: Ed. Gedisa, 2015, p. 89- 132.

HONNETH. Axel. El rescate de lo sagrado desde la filosofía de la historia. Sobre la "Crítica de la violencia" de Benjamin. In.: _____. Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría critica. Madrid: Kaatz Ed., 2011, p. 101-138.

MATTÉI, Jean François. A barbárie interior. Ensaios sobre o i-mundo moderno. Trad. Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Ed. da UNESP, 2002, p. 183- 229.

RAMOS, Antonio Gómez. Política sin médios y violência sin fines: Hannah Arendt y Walter Benjamin sobre la violência. In.: PARDOS, Julio A. (Ed.). Historia y catástrofe. Ciudad Universitaria de Cantoblanco – Madrid: UAM Ediciones; Cuaderno Gris, 2012, p. 187 – 205.

___. Arendt y Benjamin: algo más que uma amistad, algo distinto de unas coincidências. In.: MÜHL, Eldon; GOMES, Luiz Roberto; ZUIN, Antonio Á. S. (Orgs.). Teoria crítica, Filosofia e Educação: Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo; Maringá: Ed. da Universidade de Maringá, 2014, p. 25-46.

ZIZEK, Slavoj. Allegro: Violencia divina. In.:___. Sobre la violência. Seis reflexiones marginales. Barcelona: Ed. Planeta, S. A. 2009, p. 211-242.

Fonte Financiadora

CNPq

376

Oral

Educação, Cultura e Formação de Professores

376 - DIA A CONSCIÊNCIA NEGRA: EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA DO SUBPROJETO DE GEOGRAFIA DO PIBID

FAVERI, R. Z., MARCELINO, A. R.

raissazilli@gmail.com, armarcelino@unesc.net

Palavras-chave: Exposição Fotográfica; PIBID; Geografia

Introdução

Para o Programa Institucional de Bolsa a Iniciação a Docência (PIBID), ter ênfase e cumprir com um dos seus objetivos, o subprojeto do curso de Geografia Licenciatura (UNESC), promoveu um dia de atividades pedagógicas valorizando o dia da Consciência Negra em duas escolas do município de Criciúma/SC.

Foram quase dois meses de preparação, pesquisa, estudo e montagem do evento. A ação, contou com 15 acadêmicos bolsistas envolvidos diretamente e o suporte da coordenação do subprojeto. Várias oficinas e outras atividades foram oferecidas aos alunos.

A experiência aqui relatada foi demonstrada através de uma amostra fotográfica com personalidades negra, expoentes que marcaram pelos seus grandes exemplos de superação, lutas e talentos. O objetivo foi resgatar e valorizar figuras negras marcantes, a frente de seu tempo.

Metodologia

Trabalhar com a linguagem da imagem, por sua capacidade de expressão, foi à metodologia utilizada nesta amostra. O recurso visual foi feito através da exposição fotográfica.

Parra e Parra (1985), afirma que “uma exposição nada mais é que um conjunto elaborado de murais didáticos”. Segundo o autor, podem ser utilizados por objetos, recursos audiovisuais entre outros recursos, na qual, ocupam um espaço formando uma galeria.

Vale ressaltar que uma exposição, de acordo com Parra e Parra (1985), deve primeiramente ter uma ideia de comunicação para poder apresentar seus objetos e fazer sentido. Terá que se ter cuidado com as exposições, para não ficar só pelo fato de ser bela e sim fazer sentido educacional.

Através das pesquisas realizadas, observou-se a importância de trabalhar com componentes visuais dentro da sala de aula. As fotos expostas serviram como suporte de transmissão do conhecimento e de novas informações, além de estimular a leitura visual das mesmas.

Durante a exposição, aproveitou-se do conhecimento dos alunos, além da mediação das bolsistas realizada ao analisar as imagens artísticas ali expostas.

A pesquisa bibliográfica envolveu autores engajados na temática do Ensino através de componentes visuais, como Parra (1994) e Hernández (2000), entre outros autores que foram pesquisados.

Resultados e Discussão

Nosso país, como de conhecimento, foi colonizado por sua maioria de escravos vindos da África, no qual sua força de trabalho incomparável foi explorada de forma desumana, visto como posse do homem branco. Foram mais de 350 anos de crueldades aos nossos descendentes, anos estes que ficaram marcadas na história do nosso país, manchados pelo suor e sangue daqueles que sem culpa, foram retirados de seu país, de sua cultura, de suas casas e famílias. Homens e mulheres até então livres, foram sujeitos as mais diversas crueldades e intermináveis dias de trabalho braçal, para senhores de engenho e elite cafeeira. E mesmo depois de sancionada lei Áurea, no dia 13 de maio de 1888, os negros eram vistos com repudio pela sociedade, onde não conseguiam se integrar e acabavam tendo que submeter as antigas condições, prestando serviços a seus senhores para assegurar sua sobrevivência.

Mesmo sendo um país que carrega consigo as origens étnica e racial negra. Que contribui para o enriquecido com seus valores: como a gastronomia, música, religião e muitas outras bagagens culturais. Foi nesse sentido de valorização da cultura afrodescendente, por todo seu legado e contribuição a nação brasileira, que no dia 20 de novembro de 2015, foi levantado à proposta de os bolsistas do Pibid de Geografia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, organizarem um evento valorizando o dia da Consciência Negra, junto às duas escolas do município de Criciúma/SC vinculadas ao projeto.

Inicialmente, foram escolhidos os nomes para a exposição fotográfica. Posteriormente a imagem destes grandes nomes, as quais iriam ser expostas. Buscou-se selecionar foto de caráter forte para a leitura visual dos alunos, com a intenção de captar a essência de sua personalidade através dos olhares dos alunos.

Giacomantonio (1981), afirma que a fotografia “congela”, um momento significativo, um ponto durante um momento único da imagem. Conforme o autor “somos nós que podemos atribuir uma função que designe o ritmo da sucessão das imagens e que estimule, com a duração de leitura de cada imagem” (GIACOMANTONIO, 1981).

Para despertar a atenção, foi colocada as fotos sobrepostas em papéis cartão coloridos para funcionar como um “porta retrato”, com uma pequena legenda abaixo a foto, dando gancho a nossas falas; essas importantes ao direcionamento e progressão da exposição. Como destaca Parra e Parra (1985), é importante haver uma organização, mesmo que discreta na circulação dos visitantes a exposição, e não deixar que o visitante escolher por si só seu próprio itinerário, deve haver a atenção sequencial as imagens.

O nosso público alvo foi desde o ensino fundamental, até o ensino médio. Nossa fala então se moldava diante da turma que recebíamos, com as crianças buscávamos ser o mais pedagógicas possível, com uma tonalidade um pouco mais pontual e lenta. Já com os adolescentes, a linguagem foi coloquial, com falas um pouco mais longas. Muitos desconheciam algumas das personalidades ali apresentadas, propiciando então aos alunos uma nova experiência.

Conclusão

Através dos olhares atentos dos alunos aos retratos expostos, abordamos a importância da luta dessas figuras ilustres, independente da geração em que viveram e do local as quais pertenciam.

Muitas foram as contribuições e questionamentos levantados pelos alunos, o que possibilitou um maior enriquecimento de nossa apresentação.

A experiência adquirida nos dois dias foi de muita aprendizagem, logo percebemos que foi uma experiência marcante e positiva para todos os envolvidos.

A construção de valores como respeito e igualdade foi trazida a todo o momento,

esclarecendo a importância de uma sociedade mais justa e igualitária, sociedade esta a qual fizemos parte. E que é nosso dever, futuros professores, conhecer a nossa própria história e instigar os nossos alunos a conhecer quais são nossas raízes.

Referências Bibliográficas

CALLAI, Copetti Helena. A formação do profissional da geografia. Ijuí: UnijuÍ, 2013. 168 p.

GIACOMANTONIO, Marcello. O ensino através dos audiovisuais. São Paulo: Edusp, 1981. 182 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 261 p.

PARRA, Nélio. Técnicas audiovisuais de educação. 3. ed. São Paulo: Edibell Ltda., 1994. 239 p.

PARRA, Nélio; PARRA, Ivone C. da Costa. Técnicas audiovisuais de educação. 5. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1985. 204 p.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Mec/sef, 1998. 436 p.

386

Oral

Educação, Cultura e Formação de Professores

386 - IDENTIDADES E NEGRITUDE NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES NEGROS E NEGRAS

WACHHOLZ, T.

thaispsicanalista@gmail.com

Palavras-chave: Identidade; Negritude; Racismo

Introdução

A identidade é um conceito que tenciona muitas discussões. De difícil compreensão teórica e tamanha complexidade. A identidade ou as identidades são um constructo resultante do atravessamento e do enlace entre fatores sociais, históricos, subjetivos e culturais. O contexto histórico no qual estamos inseridos tem provocado uma espécie de crise de identidade nas e das “velhas identidades”. As novas identidades se constroem, se fragmentam, se misturam e convergem, tendo em vista a influência da globalização e da dinâmica social e cultural da contemporaneidade. Entre tantas identidades, a identidade negra é o objeto desse estudo, bem como a negritude - conceito potente a favor da legitimação da participação negra na sociedade.

Metodologia

A metodologia utilizada para a pesquisa foi definida como qualitativa, descritiva e exploratória, tendo sido utilizado para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas. De acordo com Duarte (2002), a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. A amostra foi composta por um grupo dez estudantes negros e negras, do curso de Psicologia de uma IES no sul de Santa Catarina. Os sujeitos que aderiram à pesquisa foram abordados em sala de aula e convidados a participar tendo a vista sua auto declaração como negro ou negra. Para as entrevistas, foi utilizado um roteiro prévio e todas as falas que puderam contribuir com a pesquisa foram utilizadas e inclusas em análise. Além das entrevistas, algumas conversas informais ocorridas durante as aulas, no corredor e na cantina, contribuíram para a compreensão acerca do fenômeno estudado. Os dados obtidos foram analisados em relação a interlocução teórica de autores como Stuart Hall (2000, 2011), Kathryn Woodward (2000), Kabengele Munanga (1988, 2001, 2003, 2004, 2008, 2012, 20150, Frantz Fanon (2008) e Antônio Sérgio Guimarães (2001, 2008) que discutem ao longo do texto, aspectos teóricos como identidade, negritude, racismo e preconceito. Buscou-se também contribuições de Darcy Ribeiro (2004) e Gilberto Freyre (2003) autores da historiografia brasileira, frente a um situar dos elementos históricos da formação do povo brasileiro, bem como seus desdobramentos até os dilemas contemporâneos no que se refere à população negra.

Resultados e Discussão

sujeito da modernidade tardia assume ter uma identidade (identidades) em constante mudança e descentramento, resultante dos processos de globalização e da migração forçada produzidas em contextos históricos e práticas discursivas específicas. As identidades “[...] emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma

unidade idêntica, naturalmente constituída" [...] (HALL, 2000, p. 109). Logo, a identidade negra ou as identidades pensadas a partir da perspectiva de Stuart Hall, também podem ser objeto de análise, pela ótica da fragmentação e de seu desdobramento em tantas outras identidades que, entre reconhecimento e desconhecimento, compõem o universo das discussões contemporâneas acerca dos elementos que a caracterizam ou que a validam como tal. A definição da identidade negra é um processo que passa por elementos sociais, por aspectos dispostos na cultura em relação ao um condicionante social caracterizado pela hegemonia e que, por sua vez, são fundamentais para a determinação das identidades. A negritude, por sua vez, é um conceito potente e, sem dúvida, presente na discussão acerca das identidades negras. Sua origem pela resistência, mesmo que passiva ao contexto de alienação que dominava e marginalizava os povos de origem africana, tanto em seu próprio território, quanto nas diásporas implantadas nas matrizes colonialistas, é o que a torna um ponto de estofo para a causa negra. "Nesse sentido, a identidade negra que reuniria todos os negros e todas as negras é a identidade política. Nela se encontram negros e negras de todas as classes sociais, de todas as religiões, de todos os sexos, porque juntos todos são vítimas da discriminação e exclusão raciais" (MUNANGA, 2012, p.13). "Eu defino como sentimento de possuir uma cultura enorme dentro de você. Saber que antes de você, vieram muitos que deram honra ao sangue. Do nosso jeito estamos aí, já passamos por fome, escravidão, guerras. [...] eu acredito que nós negros somos assim, somos fortes, podemos e fizemos história. Acho que é isso identidade, por trás de ti tem um pai e uma mãe e uma cultura. Eu digo por mim isso. Essa é a minha identidade como negra. Se há uma coisa que eu quero no mundo, é fazer história com garra" (Rosa, 20 anos). Estudiosos dos conceitos de raça, racismo e preconceito, entendem que a problemática vai além da significação semântica, ela é histórica, cultural e precisa ser desmontada. Estratégias são constantemente erguidas a favor da quebra do paradigma construído em torno do conceito de raça. Não há mais justificativas para que a ostentação de discursos a favor das distinções raciais sejam mantidas. A ciência pós-moderna não confirma diferenças genéticas que reafirmem inferioridade cognitiva, motora, psicológica ou quaisquer outros elementos que possam ser mensurados. Portanto, entende-se que esses abismos construídos e mantidos pela sociedade a favor da segregação simbólica precisam tão logo ter um fim.

Conclusão

A pesquisa revelou que as identidades dos/as estudantes negros/as são sustentadas e atravessadas por discursos hegemônicos que insistem em categorizar a população negra como marcada pela inferioridade. Só haverá uma mudança no quadro de desigualdades sociais, quando houver a compreensão de que não existem diferenças raciais, biologicamente falando e não mais houver o interesse em continuar mantendo sujeitos na condição de dominados. É necessário descaracterizar a história até então validada como verdadeira e absoluta, para fins de diminuição dos excessos contra a população negra. A quebra desse paradigma, bem como, a construção de novas concepções sobre o ser negro só serão possíveis a partir de uma renovação no processo de ensino formal que contemple outra roupagem para a história e resistência da população negra brasileira.

Referências Bibliográficas

HALL, Stuart. Identidade Cultural da pós modernidade. 4ª ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Minas gerais, 2003. Disponível em:< www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59 >, Acesso em: 23 jul.2015.

_____. Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. A difícil tarefa de definir quem é negros no Brasil. Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-66, abril de 2004. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100005. Acesso em: 19 de novembro de 2015.

_____. (org.). Superando o Racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 204 p. Brasília: 2005.

_____. Consciência negra: o mito da democracia racial. Fundação Perseu Abramo. Publicação em 10 de novembro de 2010. Disponível em: http://www.fpa.org.br/node/6960. Acesso em: 9 de dezembro de 2015.

_____. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? Revista da ABPN, Vol. 4, n. 8, - Julho – Out. 2012. Disponível em: < http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/358/235 > . Acesso em: 22 de novembro de 2015.

_____. A preponderante geografia dos corpos. Revista resistência viva. Instituto Humanitas. n. 447, ano XV, Unisinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao477.pdf. Acesso: 20 de dezembro de 2015.

Fonte Financiadora

PPGE / UNAHCE / UNESC

399

Oral

Educação, Cultura e Formação de Professores

399 - NAVIO NEGREIRO, UMA VIAGEM PELA HISTÓRIA DA ESCRAVATURA

SILVEIRA, D. A., MUNIZ, M. R., SCHMULLER, J. G., ROCHA, J. R.

danielasilveira38@unesc.net, manu.rossa@hotmail.com, julyags@outlook.com, jassaribeiro@unesc.net

Palavras-chave: Navio Negreiro; História; Artes; Letras; Direitos Humanos

Introdução

Este trabalho tem como propósito apresentar o projeto “Navio negreiro – uma viagem pela História da Escravatura”, que foi realizado em 2015 na E.M.E.I.E.F. Pascoal Meller, com alunos dos oitavos e nonos anos, sob supervisão da professora Manuela Rossa e da Coordenadora de Área Daniela Silveira. Trata-se de um projeto desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Interdisciplinar, cujo objetivo principal era relacionar Literatura Brasileira, História e Artes Visuais, e dessa forma, abordar, por meio do poema de Castro Alves, a vida dos escravos, além de apresentar outras questões acerca desse período histórico. Ademais, o projeto se propôs a trabalhar temas transversais, como preconceito racial e direitos humanos.

Metodologia

O trabalho se iniciou com a leitura do poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves, em forma de jogral, pelos pibidianos e pela professora supervisora, para, seguidamente, os estudantes o lerem silenciosamente e anotarem possíveis dúvidas sobre o vocabulário. Após isso, com base em um vídeo, realizou-se uma discussão sobre o que era o navio negreiro e a escravidão em uma perspectiva de confronto com a atualidade. Em seguida, optou-se pela apresentação da vida e obra de Castro Alves, para relacionar a obra com as características do autor. A posteriori, foram analisadas duas músicas que possuem em suas letras a temática do preconceito racial e da possível escravidão presentes nos dias atuais. Como meio de exposição das discussões, os alunos confeccionaram acrósticos com palavras relacionadas aos temas abordados, bem como a elaboração de uma pesquisa-questionário sobre estes assuntos, a qual foi aplicada pelos próprios na sua comunidade. Baseando-se na presença de preconceito ainda existente na sociedade, leu-se e refletiu-se sobre a Declaração dos Direitos Humanos Universais, com comentários e exposição de experiências por parte dos adolescentes. Com este suporte, elaborou-se a Declaração dos Direitos dos Alunos da Pascoal Meller, havendo sempre a relação de que todo direito está ligado a um dever. Paralelamente, na disciplina de Artes, os discentes produziram uma releitura da obra “O jantar”, de Debret, por conta de sua relação com a temática. Finalmente, os estudantes produziram um relato de experiências e, na Semana da Consciência Negra, organizaram uma exposição na escola com o material produzido e estudado.

Resultados e Discussão

O PIBID, além de aproximar Universidade e Escola Pública, é uma importante fonte de pesquisa e de reflexão para a formação docente.

O projeto “Navio Negreiro: uma viagem pela história da escravatura” foi de bastante relevância, tanto para nós, acadêmicos, quanto para os alunos que nos receberam na

escola semanalmente. Acreditamos que ambas as partes ganharam conhecimento, além dos laços de interação e parceria entre acadêmicos e alunos.

O projeto foi bem sucedido graças à dedicação e responsabilidade de todos os integrantes, desde a coordenação até a interação dos alunos nas aulas ministradas por nós, acadêmicos, com a supervisão da professora titular da turma.

O PIBID Interdisciplinar pressupõe alcançar práticas pedagógicas que ultrapassam as disciplinas escolares. Por meio da literatura, nós estudamos a história juntamente com os alunos, e a sociologia, quando estudamos a sociedade atual. Após atividades de leitura do poema, discussão do vocabulário, contexto histórico, linguagem da época, bem como identificação das temáticas inseridas no texto, além de atividades como acrósticos, releituras de obras de artes, entre outros já descritos, pode-se perceber relevantes avanços no que diz respeito ao pensar a questão do preconceito com relação aos negros e à sua história.

Vale ressaltar que, numa parceria com a História, fez-se uma linha do tempo para visualizar os principais acontecimentos relacionados ao poema. Foram aulas que resgataram a história dos negros escravos e colocaram os alunos a se questionarem sobre: “por que aconteceu algo tão horrível?”

Outra atividade bastante interessante produzida pelos alunos foi a Declaração dos Direitos e Deveres dos alunos da Pascoal Meller, seguido de um relato de suas experiências acerca do projeto, sobre o que aprenderam e como passaram a pensar a partir de suas vivências.

Ao longo do projeto, os alunos produziram diversas obras, sendo alguns destes relatos de experiência, desenhos, acrósticos e direitos e deveres, além das discussões realizadas em sala de aula. Ao final, foi feita uma exposição com os trabalhos dos alunos na semana de Consciência Negra.

A ideia inicial do projeto era promover uma discussão acerca da questão do negro nos dias de hoje, a partir de um poema conhecido e cujas relações com a realidade são bastante fortes e verossímeis. Após a conclusão do Projeto, além de uma discussão acerca da questão do negro, promoveu-se a emancipação dos indivíduos envolvidos acerca do tema, numa perspectiva de pensar e repensar a história que se conta e a história como ela foi de fato.

Conclusão

Ao final das ações, os trabalhos produzidos pelos alunos foram expostos na escola, na Semana da Consciência Negra; os alunos ficaram muitos felizes ao verem seus trabalhos expostos diante dos seus colegas, funcionários e professores da escola.

As experiências do PIBID com o Projeto fizeram com que os alunos e os próprios pibidianos tivessem outro olhar de mundo com relação ao tema discutido ao longo do ano. Percebeu-se que é possível o trabalho com a interdisciplinaridade de forma prazerosa, significativa, trazendo para dentro da sala de aula a pesquisa, a curiosidade, despertando no aluno o espírito investigativo, relacionando as diferentes disciplinas e conhecimentos a questões da realidade, a fim de se promover a emancipação dos envolvidos, no sentido de fazê-los pensar sobre o seu dia-a-dia.

409

Oral

Educação, Cultura e Formação de Professores

409- (DES)CONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS: UMA CONVERSA COM PROFESSORAS DE ARTES E PEDAGOGAS DA REGIÃO DA AMESC

MIZIESCKI, M.

mikael.miziescki@hotmail.com

Palavras-chave: Estereótipos; Ensino da Arte; Experiência Estética

Introdução

O objetivo geral desta pesquisa é refletir possibilidades no ensino da arte, desconstruindo os estereótipos na sala de aula e na escola. Conceitualizo tais reflexões com autores como Lippmann (2010), Almeida (2001), Pereira (2002), Buoro (2003), Cunha (2014), Pereira (2014, Honorato (2008 e 2015), Pereira (2012), Quintieri (1999), Dias (1999), Martins e Tourinho (2012), Rancière (2009), Manguel (2001) e com documentos norteadores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte (1997), e a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998 e 2014). A problemática desta pesquisa se compõe da seguinte forma: quais são as possibilidades de desconstrução dos estereótipos na sala de aula e na escola?

Metodologia

Este é um Trabalho de Conclusão de Curso - para obtenção do grau de licenciado em Artes Visuais pela UNESC no ano de 2015 - possuindo como linha de Pesquisa: Educação e Arte, tratando-se de uma pesquisa bibliográfica básica, qualitativa, de cunho exploratório, descritivo e explicativo, pautado no estudo de Campo (coleta de dados), tendo como instrumento a entrevista. A partir do referencial teórico apresentado anteriormente - datas comemorativas, estereótipos sociais, moldes, as fôrmas, o passo a passo, os desenhos impressos para colorir, o inferiorização da produção do aluno, a formação de professores, e a experiência estética, foram aluns dos conceitos abordados - , compus uma coleta de dados através de entrevistas com catorze professoras (nove de Artes e cinco Pedagogas) da região da AMESC, com relação à força e o uso dos estereótipos na sala de aula e na escola. Analisei os dados à luz do referencial teórico, e da polêmica relação entre arte educadores e pedagogos, percebendo-se carências associadas à formação continuada (professor pesquisador), ampliação de repertório artístico-cultural, a valorização da disciplina de Artes, e a experiência estética, além de que os estereótipos ainda estão alicerçados no âmbito escolar. Para tal, compus um plano de curso pautado nos aspectos de concepções de estereótipos e das Artes amparado em autores e documentos norteadores, desenvolvimento do olhar sensível, e possibilidades de desconstrução das estereotipias por intermédio da Arte Contemporânea.

Resultados e Discussão

A partir das inquietações até aqui citadas e da composição da problemática – quais são as possibilidades de desconstrução dos estereótipos na sala de aula e na escola? -, propus uma pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta, a entrevista, envolvendo professores de escolas públicas das cidades de Araranguá, Meleiro, Morro Grande, Timbé do Sul, Ermo, Turvo, Santa Rosa do Sul, Balneário Arroio do Silva, e Balneário Gaivota, para contribuir com as minhas indagações em relação ao problema

aqui mencionado. A escolha dessa região se deu por ser o local onde estudei na Educação Básica e desenvolvi meus estágios obrigatórios – com os níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio -, nos quais percebi o quão forte ainda é o uso dos estereótipos no espaço escolar. Por meio disso optei em fazer entrevistas com professores de Artes e Pedagogos, por intermédio de gravação de áudio e transcrevi na integra mediante autorização. Ao todo foram entrevistadas catorze professoras de escolas públicas da região até aqui abordada, que trabalham e/ou trabalharam em algum momento com Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. A conversa envolveu conceitos de: estereótipos – como são usados, com que frequência, entre outros; tópicos envolvendo o planejamento, seleção de conteúdos, atividades/propostas, entre outros; a disciplina de Artes – importância, a valorização e avaliação também são contemplados nos dados obtidos. Ressalto que em alguns momentos senti que as entrevistadas ficaram tensas, nervosas e emocionadas, portanto classifico essa coleta de dados como delicada e de extrema relevância. Em casos específicos, houveram lágrimas, desabafos, raiva – tapas na mesa -, respiração ofegante e estresse. Precisei mediar o momento e as perguntas, adaptando-as e deixando as futuras colegas de profissão à vontade, sem constrangê-las e/ou acuá-las. Percebeu-se ao longo das respostas, que o paradigma da força dos estereótipos no âmbito escolar ainda é presente, onde muitos profissionais já estão trabalhando nessa desconstrução, mas muitos outros ainda insistem em ficar enraizados. Vários aspectos influenciam essas escolhas, e os professores de Artes possuem um grande desafio todo os dias na escola, principalmente em valorizar a sua disciplina e a sua profissão. As condições são adversas, e os educadores precisam adaptar suas aulas para realidades específicas, tentando da melhor forma lecionar e propor vivências significativas. Os estereótipos surgem de múltiplas formas e fazem parte do cotidiano, sendo que sua desconstrução é um processo lento e de longo prazo, onde com as falas das entrevistadas, a ampliação de repertório artístico-cultural, a valorização da disciplina de Artes, a formação continuada (professor pesquisador), e a experiência estética, são carências que surgiram no decorrer das respostas.

Conclusão

Portanto, percebe-se que essa [des]construção é um processo lento, mas que em contrapartida, necessita de urgência. Os estereótipos surgem de inúmeras maneiras, e através das experiências nas aulas de Artes sobre arte, é um dos caminhos mais curtos para que esse quadro se ressignifique. Os objetivos foram alcançados em suas totalidades, além da pesquisa ter apontado alternativas de substituição e desconstrução dos estereótipos na sala de aula, por meio das diferentes linguagens artísticas. Ferraz e Fusari (1991, p. 20) afirmam que “a disciplina de Arte deverá garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, dança, artes audiovisuais”.

Referências Bibliográficas

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Arte na Educação Escolar. 1.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

465

Oral

Educação, Cultura e Formação de Professores

465 - A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (2010 - 2015): UM CAMINHO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA

SANTOS, C. S.

cahsantiago@gmail.com

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Educação de Jovens e Adultos; Ensino de História; Formação de Professores

Introdução

Este trabalho tem por objetivo discutir a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e cultura Africana e Afro-brasileira na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis, especificamente no Núcleo EJA Centro I – Matutino. Também tem por meta a construção de um material que oriente e provoque os professores e gestores da modalidade para o trabalho com a pesquisa como princípio educativo com base nas problemáticas de pesquisa dos estudantes mais comuns nos últimos cinco anos no referido núcleo.

Este debate está vinculado às crescentes ações do Movimento Negro organizado, do Governo Federal e do estudo de autores que teorizam sobre a decolonialidade.

Metodologia

A construção do guia para auxílio dos professores e gestores da EJA da Rede Municipal precisa cumprir etapas para sua efetivação: a construção do projeto de pesquisa e sua submissão ao Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEPSH/UDESC), uma vez que o projeto prevê aplicação de questionários com o corpo docente e discente do núcleo foco da pesquisa. A elaboração dos questionários também foi uma etapa relevante para a efetivação do material, pois a partir das respostas dos entrevistados está sendo possível, por exemplo, diagnosticar se os professores dominam a legislação, conhecem caminhos para sua efetivação e quais aportes teóricos lançam mão em suas práticas; bem como se os estudantes percebem a temática africana e afro-brasileira nos debates e atividades realizados na escola. O levantamento das problemáticas desenvolvidas pelos estudantes ao longo do período da pesquisa foi realizado para que os temas mais persistentes possam ser usados no guia, propondo sugestões a partir dos assuntos comumente mobilizados pelos educandos. Por fim, o material começa a ganhar contornos com base em extensa pesquisa nos materiais do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UDESC, sites de instituições que trabalham com a temática, como A Cor da Cultura, e em documentos sobre a presença de origem africana na cidade de Florianópolis, vídeos e encaminhamentos pedagógicos que contribuam com as pesquisas e respeitem o princípio da modalidade instituída na Rede Municipal que prevê a pesquisa como princípio educativo.

Resultados e Discussão

A pesquisa está em andamento, atualmente na fase de levantamento bibliográfico, análise dos questionários aplicados com os docentes e discentes e construção das propostas para serem apresentadas aos gestores/as e professores/as da modalidade EJA, mas é possível destacar alguns aspectos de modo parcial: dentro dos resultados obtidos através

da aplicação dos questionário com os docentes é possível apontar que seis dos oito professores do núcleo da EJA em estudo conhecem os termos da Lei Federal 10693/03 e que a maioria dos colegas em questão o veículo de conhecimento da legislação foi a prefeitura. Também é salutar pontuar que todos reconhecem que a legislação é relevante para conhecimento da cultura, enfrentamento e diminuição do racismo e conhecimento da contribuição da população de origem africana em nosso país. Apontam ainda que as formações oferecidas pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis são insuficientes para garantir a implementação da legislação, mas, em contrapartida, nenhum deles procurou outras formações sobre a temática afro em outras instituições, como as oferecidas pelos núcleos de estudos afro-brasileiros – NEABs das instituições de ensino superior e conhecem sites que trabalham com as temáticas em questão.

Os questionários aplicados com os estudantes trazem que eles reconhecem a cultura africana e afro-brasileira sendo abordada na escola e pontuam também que temas como o racismo é discutido. Todavia, não se apropriam do debate ao afirmarem que não dominam o que significa racismo e preconceito racial, por exemplo. Tampouco, percebem a História da população de origem africana fora do trabalho sobre escravidão e desconhecem África para além das mazelas pontuadas pela mídia.

As problemáticas selecionadas foram divididas em eixos. No processo de escolha das problemáticas adotei como critério meu olhar como pesquisadora que via nos questionamentos dos estudantes interessantes caminhos para abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira, fugindo daquelas em que os textos disponíveis na internet e materiais didáticos apresentam com mais frequência e quantidade de textos com razoável qualidade de trato com o assunto. Já os eixos, surgiram da aglutinação de problemáticas afins que ficaram assim aglutinados: História da Cidade, África e Cosmovisão, Fenômenos Religiosos e Sociedade.

A escolha de problemáticas que se relacionam com a história local tem a finalidade de trazer aos estudantes o conhecimento de que Santa Catarina, em especial Florianópolis, tem em sua história forte presença africana, desde o tempo em que se chamava Desterro, desconfigurando assim a imagem de uma cidade construída em um só tom de pele, absolutamente ou predominantemente branca.

Conclusão

Estes resultados parciais apontam para necessidade de repensar o fazer pedagógico sobre a História e cultura africana e afro-brasileira neste núcleo da EJA e que este é exemplo do que acontece sistema educacional brasileiro, uma vez que boa parte dos estudantes são egressos recentes do Ensino Fundamental seriado nas escolas municipais e estaduais, bem como a urgência de pensar uma formação de professores que problematize as questões em pauta, apontando alguns caminhos sem, no entanto, dar respostas fechadas.

É urgente o engajamento de todos no cumprimento e crítica à legislação vigente para que qualifiquemos o ensino e possamos contribuir para a sociedade democrática de direitos onde todos sejam valorizados na escola e a regra seja o respeito à alteridade com igualdade de oportunidades.

Referências Bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda. O perigo da história única. Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc >. Acesso em 29 nov. 2014.

APPIAH, Kwame Anthony. Na casa do meu pai: A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito e

responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Autêntica, 4ª ed., 2011.

BERGER, Daniel Godinho. Trajetórias Territoriais dos Jovens da EJA. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In. KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

BONETE, Wilian Junior. O ensino de História na concepção de alunos jovens e adultos: uma análise sobre objetivos e relações com a vida prática. Revista Historien, Petrolina, ano 4, n. 9. Jul/Dez 2013, p. 17-36, Disponível em www.revistahistorien.com.br. Acesso em 8 nov. 2015.

BRASIL, Lei 10639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD, 2005.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Multiculturalismo e Políticas de Ação Afirmativa: Luta pela Promoção de Igualdade Racial no Brasil IN: CARDOSO, Paulino J. F. & RASKE, Karla, Leandro. Formação de Professores: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis: DIOESC, 2014.

CARVALHO, Thaís Regina de. Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2013.

DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo, 10ª ed. São Paulo:Cortez, 2003.

DIAS, K. de A. Formação Continuada para a diversidade étnico-racial: desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação), 285f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Hermenêutica do quotidiano na historiografia contemporânea. Revista Projeto História, nº 17. São Paulo: Educ/ Programa de Estudos de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

FERNANDES, Renata Batista Garcia. No Movimento do Currículo, a diversidade étnicorracial em escolas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2010-2011). 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História. Campinas: Papirus, 2003. P. 59 – 88.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História e Ensino de História, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 37 – 89.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. Revista Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2., pp. 269-287 2006. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a14v18n2.pdf. Acesso em 27 Nov. 2015.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino de história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice A. B.; MAGALHÃES, Marcelo de S. & GONTIJO,

Rebeca (Org.): A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, L. (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Autêntica, 4ª ed., 2011.

HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e mediações culturais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 03 de 15 de junho de 2010.

MONTEIRO, Ana Maria F. da C.; PENNA, Fernando A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. Educação e Realidade, v.36, p.191-211, 2011. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php.educacaoerealidade/article/view/15080/11518. Acesso em: 21 ago. 2015,

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORTARI, Claudia (Org). Introdução dos Estudos Africanos e da Diáspora. Florianópolis: DIOESC, 2015.

MULLER, Tânia & COELHO, Wilma. A Lei no. 10.639/03 e a formação de professores: trajetórias e perspectivas. Revista da ABPN, v. 5, n° 11, Jul-Out, p.29-54 – 2013.

MUNANGA, K (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001,

NOGUEIRA, Natania Aparecida da Silva & SILVA, Lucilene Nunes. Os desafios para a construção de uma história local – o caso de Leopoldina , Zona da Mata de Minas Gerais. Revista Polyphonía, v. 21/1, jan./jun. 2010 p.229-242. Disponível em: file:///D:/Downloads/16310-66471-1-PB.pdf. Acesso em 28 Nov. 2015.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. Revista História Hoje, v. 1, nº 1, p. 29-44 – 2012.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. (Org.) Interesse, Pesquisa e Ensino: uma equação para a Educação Escolar no Brasil. Florianópolis: PRELO, 2004.

PASSOS, Joana Célia dos. Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública. 339f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Catatina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

PEREIRA, Junia Sales. Reconhecendo ou Construindo uma Polaridade étnico identitária? Desafio do Ensino de História no imediato contexto pós Lei n. 10639. Revista Estudos Históricos, Vol. 21, N. 41 (2008).

PPP EJA Centro I Matutino – Escola Silveira de Souza, 2015.

SANTOS, Carina Santiago. Um lugar chamado Figueira: experiências de africanos e afrodescendentes nas duas últimas décadas do século XIX. Florianópolis, 2005. TCC. (Graduação em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS. Portaria nº 074, de 25/08/08. Dispõe sobre a atuação dos membros do magistério na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal

de Educação. Resolução n. 02 de 27 de dezembro de 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS. Portaria n. 02/2011 de 25 de janeiro de 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS. Departamento da Educação de Jovens e Adultos. Diretrizes para a EJA. 2012.

TELLES, Edward Eric. Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2003.

Fonte Financiadora

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Bolsa de Mestrado no Programa ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de história)

590

Oral

Educação, Cultura e Formação de Professores

590 - PROFESSOR DE MÚSICA: LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO EM QUESTÃO

NOGUEIRA, M. A.

melissanogueira@hotmail.com

Palavras-chave: Educação Musical; Legislação Educacional Brasileira; Professor de Música

Introdução

O presente artigo tem em sua base fundamental uma revisão histórica que perpassa alguns marcos legais desde o século XIX até os dias atuais, com o que, se pretendeu contextualizar no tempo, o ensino de música na escola. A relevância está no questionamento da polivalência no ensino da Arte, qual seja o professor formado em música ter que lecionar outras linguagens para o qual não foi habilitado tendo como objetivos principais compreender como se deu o percurso do ensino de música na escola pelo viés da legislação educacional e entender o impacto dessas legislações na compreensão da construção e implementação do fazer docente no ensino de música.

Metodologia

Para a condução do trabalho foi utilizado o método da revisão bibliográfica segundo o qual, estabelecidos o tema e objetivos propostos, procura-se por pesquisas produzidas ou fontes legais, que fundamentem o estudo que se pretende desenvolver. Nesse sentido, além de se fazer uma breve incursão pela legislação, também se fez uma busca de diversos artigos e dissertações de autores que abordam, no contexto do processo histórico de sistematização da educação no Brasil, a Educação Musical. Procedeu-se às leituras, extraindo do teor das discussões contidas nos trabalhos e estudos, reflexões a respeito do tema que pudessem refutar ou corroborar os questionamentos sobre o ensino musical nas configurações propostas pela legislação vigente. Num terceiro momento, as anotações e registros se tornaram necessários para a análise e discussão dos dados apreendidos nas leituras feitas. A revisão da legislação teve como propósito contextualizar o ensino de música diante das transformações legais pelas quais tem passado. A etapa seguinte consistiu na tarefa de sistematização e organização coerente das experiências e discussões narradas nas teses e dissertações elencadas para contribuírem com o presente trabalho. A partir das leituras foi possível se fazer alguns desdobramentos e se pensar na realidade presente no ensino musical e identificar alguns problemas residentes na formação do licenciado em música.

Resultados e Discussão

A partir do resultado das leituras discute-se que, para se pensar em ensino musical temos que iniciar pensando em como a Educação começa. Assim, antes de chegarmos ao século XX, quando as pesquisas ficaram mais frequentes, é preciso compreender como se deram as primeiras manifestações educativas no Brasil. Como o enfoque é compreender como se deu esse percurso, porém, no ensino de música e consequentemente na formação do professor, precisou-se reportar ao ensino informal dos jesuítas no século XVI.

O ensino de musica no Brasil deu-se essencialmente com um propósito religioso aplicado pelos jesuítas europeus na população indígena. No decorrer dos anos, especificamente nos finais do século XIX e no início do XX, o Brasil republicano passou por diversas e

profundas transformações necessitando “formar um novo homem, um novo cidadão, com novos costumes, hábitos e valores representantes dos ideais dominantes na época”, dialoga Pires, (2003, p. 12).

Em meados do século XIX, segundo Pires (2003), a música surge nos currículos das escolas primárias e nas Escolas Normais de formação de professores com o intuito de colaborar para “educar” a razão, a sensibilidade e o gosto estético da sociedade brasileira.

Na década de 20, começa-se uma discussão sobre a necessidade de programar um novo modelo de educação em que fosse priorizado o ensino básico e o primário em detrimento do modelo em vigor, que privilegiava a formação das elites. Pronta para servir como “artifício para a construção da nacionalidade e a eliminação das diferenças sociais”, a educação musical foi usada como estratégia de “estabilização e representação do regime Vargas”.

Pelo Decreto nº 19.890, de 1931, o Estado torna obrigatória o ensino de música para todos os níveis escolares e, com a “criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) em 1932, sob a direção de Villa-Lobos, toda escola brasileira, sobretudo a pública, passa a cantar mediante a prática do canto orfeônico” (idem, p. 15).

Uma nova mentalidade educacional – a pedagogia da Escola Nova “de mãos dadas com a ciência positivista – produzirá por meio dos agentes escolanovistas novas formas de controle, a partir da homogeneização cultural”.

Na década de 40, com o fim do Estado Novo e saída de Villa-Lobos da SEMA, “o poder do canto orfeônico torna-se cada vez menos intenso” e o canto nas escolas vão se calando “dando lugar a um outro momento de ruptura estética: a criatividade emergente da contracultura” . Na década de 70, “os professores vão experimentar uma prática musical livre do canto orfeônico com a implantação da Lei nº 5.692/71 que torna obrigatória a educação artística como componente curricular nas escolas públicas”.

Com a LDB/96, a nomenclatura Educação Artística é extinta passando a adotar o termo Arte. Isso vem influenciar no fazer docente do professor, a começar pela questão da polivalência contida no currículo do ensino de Arte que, desde a Lei 9394/96, impôs aos arte-educadores a função de abordar os conteúdos das Artes Visuais bem como os das Artes Musicais, da Dança e do Teatro.

Conclusão

Conclui-se que a polivalência e a multiplicidade das práticas pedagógicas trouxeram confusão na construção de identidade das licenciaturas. É possível compreender os motivos que levaram a disciplina Arte, como é hoje, possuir em sua identidade diversas interpretações por toda a comunidade escolar que vai desde alunos, coordenadores, diretores, professores e administrativo. São costumeiras as experiências em que todos se reportam à disciplina Arte como “Artes” inclusive pelos próprios professores da cadeira. Nesse sentido, a configuração atual, que está posta é: professores de Arte devem lecionar as quatro linguagens, mesmo tendo a formação em apenas uma delas, causando por vezes um sentimento de inadequação e descontentamento nos professores.

Referências Bibliográficas

FUKS, Rosa. Prática musical na escola normal: uma história não escrita. In: Cadernos de Estudo: Educação Musical, nº 2/3. São Paulo: Atravez, fevereiro-agosto/1991a, pp. 26-34.

LOUREIRO, Alicia M. Almeida. O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório. Belo Horizonte: Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da PontifíciaUniversidade Católica - PUC/Minas, 2001.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. A identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor. Dissertação, PGE, UFMG, 2003.

QUEIROZ, L.R.S;MARINHO,V.M.Educação musical nas escolas: uma proposta de formação continuada para professores do ensino fundamental do município de Cabedelo-PB. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Brasília, 2006, p. 73-77.

SARDELICH, Maria Emilia. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 137-152, novembro/2001.

TINHORÃO, José Ramos. Pequena história da música popular: da modinha ao tropicalismo. São Paulo: Art Editora, 1986.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane M. T., FARIA, Luciano M. F., VEIGA, Cynthia G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 399-422.

620

Oral

Educação, Cultura e Formação de Professores

620 - CONTROLE SOCIAL E MEDIAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM QUANTO VALE OU É POR QUILO? DE BIANCHI

MENDES, A. P. L.

leao.mendesana@outlook.com

Palavras-chave: Controle Social; Étnico-Raciais; Preconceito; Discriminação

Introdução

Analisamos o filme Quanto Vale ou é Por Quilo?, de Sergio Bianchi (2005) objetivamos explicitar e compreender o processo de construção do preconceito e de discriminação dentro da sociedade brasileira.

Nossas análises indicam que a herança histórica cultural anunciada na carta de Pero Vaz de Caminha permanece efetiva na sociedade brasileira e funciona como uma ferramenta de controle social nos dias atuais. A dita miscigenação promovida pelo preconceito mascara as desigualdades sociais e, especialmente, nas dimensões étnicas, éticas e estéticas.

A herança deixada pela invasão do espaço geográfico que passou a se chamar de Brasil a partir do período de colonização faz com que permanecesse latente o sofrimento e opressão de algumas etnias que configuram a organização social do Brasil.

Metodologia

A pesquisa se caracteriza como análise de documento, ou seja, consideramos o filme enquanto documento e bibliográfica à medida que se apropria conhecimentos teóricos já produzidos a respeito do tela em tela. Nossos referenciais teóricos transitam entre estudos da área da sociologia, antropologia e Estudos Culturais.

Ao nos apropriarmos dos referenciais teóricos, enquanto instrumental, analisamos o argumento central do filme. Qual seja O longa-metragem levanta a discussão e indagações de como o preconceito se reorganiza de tempos em tempos, mas sempre com o foco em uma camada étnica e social. O entrelaçamos com algumas cenas que nos pareceram eloquentes reforçando assim o nosso argumento. Assim, tangenciado com a carta de Caminha, o filme evidencia o processo civilizatório histórico como restringente das demandas cotidianas daqueles que sofrem com o preconceito e com as consequentes desigualdades por ele produzidas. Por tanto, pode-se dizer que para o controle social se faz necessárias às articulações e manobras que visem e viabilizem as desigualdades sociais. Essas podem ser tomadas como fonte a ser explorado para a efetiva acumulação de riqueza de certas camadas sócias étnicas. Desse modo, o artigo está estruturado em três partes (1) a carta de Caminha e os inícios da discriminação; (2) controle social e o engodo da construção da identidade; (3) mediações étnico-raciais em Quanto Vale ou é Por Quilo? De Bianchi; e, as conclusões.

Resultados e Discussão

A construção do processo civilizatório gerou uma estrutura social com fins de controle da demanda social no Brasil por meio das mediações étnico-raciais. Essa estrutura social tem como pano de fundo o preconceito que gerar desigualdades sociais na sociedade brasileira.

A construção civilizatória do Brasil inicia-se por meio de imposição cultural e dominante daqueles que aqui invadiram e assumiram para si o controle de ordem social daqueles que aqui viviam. Chamamos de invasão quando nos referimos à chegadas dos Portugueses por entender que no espaço geográfico a que eles aportaram existia seres humanos com modos de vida estabelecidos. Assim, pode-se dizer que a carta de Caminha (1.500), enquanto documento de cultura, narra o processo invasivo e de dominação iniciado em prol dos interesses europeus. Estes se perpetuaram na sociedade brasileira no subjugamento da identidade nativa que compõe, também, uma das dimensões de nossa herança cultural primitiva. Correlacionando a Carta de Caminha com o filme de Bianchi para fundamentar a afirmativa de que o Brasil é sim um país racista, salientamos em analise que, no filme destaca-se o não reconhecimento do racismo no Brasil como uma das maiores dificuldades a ser superada sua constituição étnica. E isso leva o racismo a se tornar quase um tabu, em termos freudianos, dentro da sociedade o que impede diálogos e discussões, partindo da representação de todas as etnias diante de suas perspectivas ao relegar a discriminação à camada social do ponto de vista financeiro. O fato de o preconceito racial que desemboca na discriminação ser um tabu nos meios sociais defronta com a indicação de vivermos em um país com democracia racial. Porém, essa democracia racial não está presente nos livros didáticos, nas veiculações de mídias, nas universidades, nas favelas, na representação no congresso, nos cargos de alto escalão. Portanto, dizer que o Brasil vive nos dias de hoje uma democracia racial pode ser um equivoco, pois não corresponde com a realidade tangível. Para tanto, faz-se necessárias às lutas e os movimentos sociais em defesa de uma sociedade mais justa e igualitária para abordar o racismo e suas consequências na sociedade brasileira. Neste procedimento, é importante pontuar o processo histórico brasileiro como referência desde sua invasão e as suas decorrências. Assim como a herança dos mais de trezentos e cinquenta anos de escravidão que desembocam na permanente inferiorizarão em atualidade. São pontos a serem esclarecidos para a grande massa do país, pois são esses que mais sofrem com um cotidiano de restrições e injustiças. Sendo assim, as lutas dos movimentos sociais deve cumprir essa missão de tencionar o conhecimento sobre uma nação sedenta de sua própria historia com a participação efetiva de todos os agentes. Pois, se por um lado nos dias de hoje o discurso que o Brasil é um país de todos (lema do atual governo) e que todos têm orgulho de pertencer a uma cultura miscigenada, por outro lado, existem aqueles que não conseguem viver essa felicidade desde seus antepassados.

Conclusão

Por fim, o presente artigo procurou levantar a discussão acerca da problemática do preconceito na sociedade brasileira por meio da análise do filme de Bianchi (2004) tangenciada pela carta do Caminha. Buscou, também, mostrar como esse movimento reforça e sustenta as desigualdades sociais para o controle social. Identificando que para esse movimento do preconceito a favor do controle social depende da exploração tanto da pobreza/miséria, quanto da força de trabalho daqueles que são minimamente instruídos apenas para servir como o filme demonstra. Conjecturamos que o preconceito vivenciado nos dias atuais é fruto do processo civilizatório histórico, ou seja, para poder compreender as demandas dos dias de hoje é indispensável dialogar com o passado.

EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE, TRABALHO E POLÍTICA: CONTRIBUTOS DA SOCIOLOGIA

8

Oral

Educação, Meio Ambiente, Trabalho e Política: Contributos da Sociologia

8 - TENSÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

SANTOS, F. B.

prof.fabianobrito@gmail.com

Palavras-chave: Relações Etnicorraciais; História e Cultura Afro-Brasileira; Educação Básica

Introdução

No Brasil, com a criação da Lei 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, tornou-se obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio, a abordagem sobre a História e a Cultura afro-brasileira e africana, o que aponta para o estabelecimento de novas diretrizes e orientações sobre a especificidade deste tema na Educação Básica. Nesse trabalho, buscamos analisar os principais aspectos dessa Lei, confrontando-os com o contexto cotidiano da vida escolar. Pretendemos, desta forma, verificar como os agentes/indivíduos envolvidos na educação básica oficial e pública interpretam e praticam a Lei 10.639 em seu cotidiano escolar. Além disso, procuramos levantar o histórico de construções legislativas que tratam das questões etnicorraciais e sua vinculação com a educação regular no Brasil e na Bahia.

Metodologia

Como metodologia, nos guiamos pela observação participante, instrumento norteador desenvolvido e utilizado no contexto da pesquisa ora apresentado. Segundo Martins “Trata-se de estabelecer uma adequada participação dos pesquisadores dentro dos grupos observados de modo a reduzir a estranheza recíproca”. (1996, p.270). De modo geral, quem sistematizou as regras metodológicas da observação participante no campo antropológico foi Malinowski. Uma das teses defendidas por esse importante pensador das ciências sociais, afirma que só poderemos dar conta da compreensão de uma cultura, a partir da imersão nela, de forma tal, que nossa presença não se torne um empecilho no convívio com o outro e que possamos codificar o cotidiano desta cultura (MALINOWSKI: 1978). Na medida em que passamos a compartilhar o cotidiano de um grupo, dispomos de uma condição privilegiada de observação e de entendimento das práticas e interações que se dão no espaço e no tempo articulados pelo grupo em questão. Essa metodologia de pesquisa é utilizada aqui, pois o autor desse trabalho pertencia ao quadro docente da escola pesquisada à época. Além de que, no que diz respeito à pesquisa e à participação, visamos contribuir para o entendimento do grupo estudado sobre a necessidade de se discutir, inclusive utilizando roteiro de entrevista, sobre o legado africano em sala de aula, bem como contribuir na luta contra a intolerância, descriminação, racismo, etnocentrismo e outros entraves à escola pública, gratuita, democrática, de qualidade e socialmente referenciada.

Resultados e Discussão

As entrevistas foram realizadas com as professoras responsáveis pelo projeto sobre consciência negra, do turno vespertino de uma escola estadual. O recorte foi dado na intenção de privilegiar os discursos daquelas que já estão engajadas em trabalhar o legado africano em sala, pois o conteúdo já se encontra explícito em suas disciplinas (História, Geografia, Identidade e Cultura). As professoras são todas licenciadas e com

pós-graduação em suas áreas ou na área de educação. Duas possuem mestrado, uma em Letras, a outra em História. De modo geral, as respostas dadas pelas entrevistadas foram muito semelhantes e com base em referências comuns. No quesito que trata da concepção de relação ensino/aprendizagem na educação e na escola, ficou evidente que as professoras consideram um distanciamento entre os discursos teóricos e a prática docente, o que, muitas vezes, serve como estímulo ao trabalho, inclusive para tratar das questões etnicorraciais na escola. Essa, fica localizada na principal via de acesso ao norte da Bahia, o que leva aos municípios de Uruçuca e Itacaré. Os bairros ao redor da escola são elevações montanhosas, que abrigam grupos rivais que disputam o tráfico de drogas na região. Disputa esta que, muitas vezes, acaba por afetar diretamente a rotina escolar, em alguns casos com suspensão das aulas. Infelizmente é comum a notícia de morte de algum/a atual ou ex-aluno/a com envolvimento no tráfico. Esses elementos podem nos auxiliar na compreensão de uma visão que apreende como de estranhamento entre a escola e sua comunidade, porém não podemos desqualificar outros tipos de interação entre a escola e a comunidade, como a banda de fanfarra e as apresentações de grupos culturais locais. O governo do Estado da Bahia não dispõe de um projeto geral que inclua nos programas escolares a temática africana e afro-brasileira de forma estrutural. Essa função fica com a escola, na qual muitas vezes não dispõe de profissionais capacitados para tal. Desta forma, qualquer atividade que diz respeito à África ou africanidade, por conta da iniciativa de alguns, geralmente militante da causa, ou outro/as, que, no caso ou no outro, acaba por não cumprir o que a lei pede, pois este conteúdo em particular é apresento de forma desconexa dos outros conteúdos do currículo e de maneira exótica. A discussão em sala de aula sobre o legado cultural africano no Brasil ainda é um desafio, mesmo com a obrigatoriedade trazida com a Lei 10.639/03. Por não se tratar de um projeto estruturante da educação na Bahia, acaba por ficar relegada a ação e iniciativa de poucos professores, que buscam em suas trajetórias pessoais e de maneira autônoma, a força e o conteúdo para introduzir a discussão dentro do currículo da escola.

Conclusão

O fortalecimento de identidades, cujo elemento central é o seu pertencimento étnico-racial não é um processo fácil, e não se efetivou no sistema educacional brasileiro, pois, como visto, embora tenhamos alguns avanços, permanecem grandes percalços na presença da população negra na escola. Os estudos revelaram que embora existam algumas ações na escola estudada, ações essas que buscam dar conta da Lei 10.639/03, inclusive previstas no Projeto Político e Pedagógico da escola, na prática, o que fica são apenas “boas intenções” de agentes isolados da escola. Ao analisar os documentos da escola, podemos perceber que a aplicação da Lei 10.639/03 não representou uma mudança de postura, por parte das práticas na escola, mas uma tentativa de cumprir um programa e abordar um assunto (obrigatório).

Referências Bibliográficas

MALINOWSKI, Bronislaw. Os Argonautas do Pacífico Ocidental. São Paulo: Abril Cultura, 1978.

MARTINS, J.B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. Semina: Ci. Sociais/Humanas, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996.

294

Oral

Educação, Meio Ambiente, Trabalho e Política: Contributos da Sociologia

294 - PENSAR A SOCIEDADE: UMA REFLEXÃO SOCIOLÓGICA

MENDES, V. S., MENDES, L. I. S.

mendes.vanderlei@yahoo.com.br, lis.lis@hotmail.com

Palavras-chave: Sociedade; Jovens; Sociologia

Introdução

Segundo Paulo Freire: “A prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo”. Para que isso se transforme em realidade, faz-se necessária a exigência de participação, avaliação e de conhecimento da prática escolar, da história do educando, da ética, da política do professor, do comprometimento dos pais, da articulação da equipe gestora, da metodologia e do currículo. A partir de tais fundamentos, alunos da Escola de Educação Básica Quintino Folhiarini Dajori refletiram sobre sua vida e participação na sociedade escolar e familiar, sua relação com os meios de comunicação e o mercado de trabalho, seu protagonismo e atuação por um mundo melhor, mais ético, igualitário e justo.

Metodologia

Nosso objetivo é permitir aos alunos a compreensão da realidade social como uma totalidade concreta, diversa, conflituosa e contraditória levando em conta o conhecimento científico da disciplina de Sociologia e as várias ciências que dialogam entre si para que a mesma seja compreendida e difunda por meio de seu papel principal, que é o de análise da realidade atual, levando em conta tudo o que fora construído anteriormente; oferecer ao professor elementos teóricos e sugestões que levem os estudantes a uma reflexão crítica da sociedade; relacionar as questões apresentadas à experiência dos alunos, a fim de que eles construam, com base no dia a dia, uma visão da realidade econômica, política, social, cultural e apreendam conceitos que possam explicar essa realidade; construir os saberes sociológicos com base na sistematização teórica e a ação concreta dos seres humanos que delimita o campo de análise sociológica: além disso, a dinâmica da vida social oferece as ferramentas fundamentais para a sistematização do conhecimento. O principal objeto de análise da Sociologia é a vida social, e todos nós fazemos parte desse objeto; propiciar aos educandos, por meio da Sociologia, o exame de situações cotidianas, imbuídos de postura crítica e atitude investigativa. É tarefa dessa ciência dessacralizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade além da aparência imediata, “informada” pelas regaras inconscientes da cultura e do senso comum.

Resultados e Discussão

Todo o material produzido nesse trabalho foi publicado no jornal Gazeta, no dia 15/06/2012. Os textos produzidos foram expostos nos murais da escola com referências sobre o projeto e alguns textos que se destacaram – conforme crivo dos próprios jornais – serão publicados nos jornais locais. “Procuramos mediar uma reflexão sobre os anseios dos jovens, suas histórias, perspectivas e opiniões a respeito da vida em sociedade”, ressalta o coordenador do projeto Prof. Vanderlei da Silva Mendes (Jornal Gazeta, 15/06/12). Foi fundamental que os alunos, ao produzirem os artigos, compreendessem que há uma multiplicidade de formas de analisar a mesma questão ou fenômeno social, pois isso evidencia que o pensamento sociológico reflete de alguma forma a diversidade

de interesses existente na sociedade. Como C. Wright Mills afirmava, o fundamental é desenvolver a imaginação sociológica, isto é, a capacidade de ver os fenômenos sociais de uma perspectiva histórica e analítica, na qual se vinculam questões sociais, na qual se vinculam questões cotidianas com fatos mais amplos do mundo contemporâneo, não se contentando assim com as explicações fáceis e ligeiras do senso comum. Pode-se apresentar como resultados das reflexões feitas pelo projeto o título que alguns artigos obtiveram: 'Os jovens e os meios de comunicação', 'Os jovens no tempo de hoje", 'Questões sociais do cotidiano', 'A adolescência e os meios de informação', 'A vida que queremos viver só existe em nossos sonhos', 'Que objetivos devemos tomar, o que os jovens de hoje sonham para seu futuro?' Tais elaborações já mostraram que os estudantes conseguiram captar que o conhecimento se dá por meio das interações sociais como relataram duas alunas participantes do projeto, ao Jornal Gazeta: "Achei bem legal o projeto, porque são assuntos que não são falados em casa.Vários jovens dando suas ideias", relatou a aluna Mariane Melo, e a segunda contribuição feita pela aluna Suélen Nazário: "Foi bom para discutir com os jovens temas que interessam ao mundo jovem e adolescente."

Os alunos envolvidos no projeto (28 jovens) pertenciam ao 1º ano do Ensino Médio, do período matutino. Após a exibição do filme, os alunos apresentaram um relatório sobre suas impressões a respeito da experiência de vida de Roberto C. Ramos. Na seqüência dos trabalhos, os estudantes tiveram contato com dois textos sociológicos: "O sonho dos adolescentes", de Contardo Calligaris e "Socialização por fragmentos", do sociólogo estadunidense Donald Levine, respondendo individualmente e, em seguida, socializando em grupos questões do tipo: 'quais os sonhos dos jovens a curto e longo prazo?'; 'quais causas sociais estão dispostas a lutar e que problemas sociais sonham resolver?'; 'qual é a importância da presença da tevê ou da internet na casa de cada um?'; 'como é a relação entre eles e as pessoas mais velhas da família?'. Em um quarto momento, teve início o processo de construção dos textos, objetivando a experiência pessoal e as opiniões dos alunos a respeito dos temas abordados, levando em conta a experiência de vida individual.

Conclusão

A disciplina de Sociologia, nesse trabalho, cumpriu seu papel, o de perceber, levando em conta alguns questionamentos acerca da construção dos saberes necessários para que o educando transforme o meio em que vive, levando em conta os saberes desenvolvidos no cotidiano de sua vida escolar, os quais podemos conceituar com os seguintes questionamentos: problematizar um fenômeno social, fazendo perguntas com o objetivo de conhecê-lo (por que isso ocorre? Sempre foi assim? É algo novo?) qual a relação do jovem com os meios de comunicação; por que se associa política com a corrupção em nosso país e por que as questões ambientais são tão debatidas atualmente?A violência sempre existiu? Está presente também em nosso bairro? Que perspectivas os jovens tem em relação ao mercado de emprego?

Referências Bibliográficas

CALLIGARIS, Contardo. Os sonhos dos adolescentes. Folha de São Paulo, 11 de jan. 2007. Ilustrada, p. E10.

LEVINE, Donald. Visões da tradição sociológica. RJ: Zahar, 1997.

TOMAZI, Nelson Dacio. Sociologia para o Ensino Médio. 2. ed. SP: Saraiva, 2010

350

Oral

Educação, Meio Ambiente, Trabalho e Política: Contributos da Sociologia

350 - LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

SOUZA, A. X., DUARTE, M. R. T.

andersonxaviercs@gmail.com, mmduarte@fae.ufmg.br

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; Educação; Políticas Públicas; Legislação Educacional

Introdução

Esta investigação é relevante por abordar temática ainda pouco estudada no campo das políticas públicas educacionais: a legislação educacional e suas relações com as relações étnico-raciais. Está situada, portanto, na confluência entre duas áreas: (a) os debates acerca da regulamentação da educação no Brasil e (b) os estudos sociológicos sobre relações étnico-raciais. Além disso, o trabalho é socialmente significativo por enfocar um tema que vem adquirindo (internacionalmente e localmente) crescente visibilidade e importância nos últimos anos.

O objetivo é desvelar concepções sobre diversidade e relações étnico-raciais encontradas na sociedade brasileira e associá-las a dispositivos presentes na legislação educacional. Procuramos demonstrar como concepções e ideias orientam e legitimam a produção de dispositivos normativos sobre relações étnico-raciais.

Metodologia

Foi objeto de análise a produção normativa de abrangência nacional (sobretudo educacional) concernente à raça e etnia, e suas relações com a produção sociológica acerca destes temas.

Utilizamos como evidências empíricas textos constitucionais, legislação nacional de educação e dispositivos legais infraconstitucionais regulamentadores, tendo como marco temporal o período que vai desde o Império até o fim do século XX. Coletados em acervos oficiais (online) durante o ano de 2015, inicialmente estes documentos foram submetidos à análise de conteúdo e discurso. Mormente no que tange aos discursos e concepções sobre diversidade, raça, etnia, desigualdade e educação que subjazem a legislação estudada.

Em seguida, efetuamos estudo da produção sociológica sobre relações étnico-raciais no Brasil. As contribuições de autores como Fernandes (1965, 1972), Freyre (1933), Guimarães (1999), Maio (1999, 2014), Munanga (2004), Schwarcz (1994, 2006), entre outros pesquisadores, apresentam distintos modos pelos quais o pensamento social brasileiro abordou temas como a diversidade e desigualdade étnico-racial, racismo científico, miscigenação, imigração, povo e nação. Tais aportes possibilitaram a identificação e circunscrição de ideias e concepções predominantes em diferentes períodos da história nacional. E, sobretudo, suas influências nas relações de poder e nos processos políticos que permeiam a produção normativa educacional sobre relações étnico-raciais no Brasil.

Resultados e Discussão

Alicerçada na investigação de textos constitucionais, legislação nacional de educação e dispositivos legais infraconstitucionais, a análise da regulamentação das relações étnico-raciais na educação brasileira construída à luz da produção sociológica local evidencia a

peculiaridade da produção normativa de abrangência nacional sobre raça e etnia até a primeira metade do século XX: a proclamação de uma relativa igualdade formal que coexiste com a prescrição de normas (embasadas em teorias do racismo científico) que promoviam abertamente a discriminação racial.

Sobre as influências do discurso científico vigente na produção normativa brasileira, além da ideia de branqueamento como estratégia e possibilidade de ascensão social ou manutenção de status, chamam a atenção outras repercussões deste paradigma. Destacam-se a noção de branqueamento/brancura como aspiração coletiva, estética e de normalidade, manifesta na busca por um ideal de branqueamento (cultural) da nação por meio dos incentivos à educação eugênica. Adicionalmente, sobressai o favorecimento ao branqueamento (biológico, fenotípico) da população, via miscigenação, por meio do incentivo da migração europeia para o Brasil.

A partir dos anos 1920 observa-se uma inflexão na trajetória do tema das relações étnico-raciais no pensamento social brasileiro. Fundamentalmente, proporcionada pela contraposição teórica e argumentativa feita por Gilberto Freyre às até então hegemônicas interpretações negativas em relação à miscigenação. Mormente após o fim da II Guerra Mundial estas concepções foram sendo substituídas, gradativamente, por um segundo polo de influência: a ideia de democracia racial.

Fortemente inspirado pela contribuição freyriana, nesse período o modo hegemônico que orientava as concepções da formação da sociedade brasileira - bem como os modos de sociabilidade entre a sua população - passou a ser a ideia de que o caráter miscigenado da população brasileira, decorrente do encontro entre as matrizes indígenas, africana e europeia, seria caracterizado por um tipo de democracia racial. Esta concepção converteu-se no principal ideário explicativo da constituição do povo brasileiro. Ainda, a ideia de democracia racial tornou-se fundamental para a compreensão da regulamentação das relações étnico-raciais na legislação educacional nacional no século XX.

No que concerne à regulamentação das relações étnico-raciais, o conteúdo da legislação nacional, sobretudo no período anterior à Constituição de 1988, é marcado pelo predomínio da influencia paradigmática de duas distintas concepções orientadoras: os ideais de embranquecimento e de democracia racial. Em suma, o estudo demonstra a associação entre estes princípios orientadores e a legislação educacional na disputa pela hegemonia na construção dos discursos sobre relações étnico-raciais na sociedade brasileira e na orientação de políticas públicas educacionais.

Conclusão

A pesquisa realizada demonstrou que a tais paradigmas sociopolíticos imbricam-se concepções em relação à nossa diversidade étnico-racial com implicações em diversos aspectos da vida social e política do país. Sobretudo com influências na política e na legislação educacional, assim como na produção e reprodução de desigualdades étnico-raciais na educação brasileira.

Ao longo do processo de construção das relações étnico-raciais no período analisado verificam-se movimentos distintos. Oscilando, de um lado, entre a negação da diversidade - por meio da negação de direitos a determinados grupos subalternizados. E, por outro, produzindo assimilação cultural e idealização das relações entre estes grupos, invisibilizando diferenças, conflitos e iniquidades.

Referências Bibliográficas

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. São Paulo: Difel, 1972.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Schimidt, 1933.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo.

Fonte Financiadora

CAPES

391

Oral

Educação, Meio Ambiente, Trabalho e Política: Contributos da Sociologia

391- AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR: O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANDRADE, I. C. F., LIMA, L. C., ARRUDA, M. P.

andrade@technologist.com, ceccato@brturbo.com.br, marininh@terra.com.br

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional e Pessoal; Educação Ambiental; Ambientalização curricular; Professores da Educação Básica

Introdução

Com o propósito de ampliar o debate sobre a Educação Ambiental e a Ambientalização dos currículos da Educação Básica um projeto de pesquisa e extensão intitulado: “Educação para Inteireza: desenvolvimento profissional e pessoal dos professores da educação básica” foi desenvolvido junto a professores de um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM). Os encontros alternaram estratégias de Educação Permanente (EP) e de Educação Continuada (EC) que associadas à discussão sobre Educação ambiental visaram ampliar as possibilidades de compreensão dos professores sobre a necessidade dessa formação tendo como base a relação do homem e meio ambiente. Essa ação, vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação Saúde e Qualidade de Vida – GEPESVIDA objetivou discutir também as possibilidades de uma Educação para Inteireza.

Metodologia

A pesquisação, aqui mencionada, foi adotada para o estudo por pressupor, segundo Thiollent (1997, p. 36), uma concepção de ação, que “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado”. Uma pesquisa participativa realizada em estreita associação entre pesquisador e participantes, sob uma ação coletiva cooperativa e emancipatória. Assim, buscando criar possibilidades para uma reforma do pensamento de professores de um Centro de Educação Infantil Municipal, uma experiência de pesquisação foi desenvolvida com o objetivo de ampliar o debate sobre a Educação Ambiental e a Ambientalização nos currículos da Educação Básica. As histórias de vida orais obtidas durante a pesquisação indicaram a escola como espaço de formação não só para os alunos, mas, também para os professores sobre a questão ambiental. A partir das histórias de vida orais dos professores do CEIM onde foi realizado o estudo emergiram dois eixos de análise: Experiências da infância e Atitudes conscientes sobre educação ambiental. Essas estratégias metodológicas criaram possibilidades para uma mudança e reforma de pensamento (MORIN, 2010) de professores de um Centro de Educação Infantil Municipal da cidade de Lages SC.

Resultados e Discussão

A partir das histórias de vida orais dos professores do CEIM onde foi realizado o estudo emergiram dois eixos de análise: Experiências da infância e Atitudes conscientes sobre educação ambiental.

Na categoria primeira categoria optamos em analisar as memórias das experiências da infância dos educadores do CEIM resgatando as influências na trajetória de vida e os momentos cruciais que parecem relacionados à Educação Ambiental. As histórias de vida

orais elencadas mostram que os professores relembraram suas histórias e tentaram detectar nelas os fatos marcantes que promoveram seu interesse pela questão ambiental, como é possível perceber a seguir:

"[...] memórias da minha infância [...] Lembro-me perfeitamente das suas atitudes relacionadas a economia da água, o cuidado com os objetos jogados no campo, [...] ele tinha a sabedoria para cuidar do espaço, defender a natureza nas diferentes situações" (P1)

"Desde criança percebo que minha família não está ligada a preservação da natureza, separação de resíduos ou por exemplo: economizar água." (P3)

O desenvolvimento pessoal e profissional dos professores emerge das histórias de vida orais entrelaçadas e marcadas por uma processualidade desde a infância até a vida adulta com espaços e tempos influenciados em defesa do ambiente e suas particularidades narradas, que se conta a sua visão sobre a sua história vivida (NÓVOA, 2007; GOODSON, 2007; MOITA, 2007; JOSSO, 2010).

Na segunda categoria elencamos que a adesão, a ação e a autoconsciência nos impulsionam a perceber as professoras participantes como agentes ambientais que carregam, desde suas infâncias, a gênese da ambientalização curricular. As histórias de vida orais a seguir revelam que a educação ambiental é uma experiência pessoal e profissional e que se constitui num processo.

"Ter um cuidado com o outro, nos momentos que interagimos as ações do meio ambiente promovem o bem estar das crianças e as suas experiências do coletivo no espaço escolar". (P4)

"[...] tenho consciência que Educação Ambiental é processual e permanente. Deve estar presente sempre em nosso cotidiano e não "trabalhada" como um projeto com data definida, para cumprir um dos temas transversais, ou para observar a obrigatoriedade da Lei". (P6)

Assim, priorizar as histórias de vida orais, significou também produzir narrativas de identidade, à medida que o sujeito revela como vê o mundo e a si mesmo. A história de vida dos professores do CEIM é vista como transformadora e reconstituinte, na medida em que eles tomaram consciência de seus percursos, podendo ressignificar suas experiências, situando-se como agente individual e social do cotidiano escolar.

Nesse sentido, como Nóvoa (2007) e demais defensores da História Oral de Vida, fundamentam suas abordagens nas pesquisas (auto)biográficas como possibilidade de identificar nesse professor características de desenvolvimento profissional e pessoal. Assim, as histórias orais de vida das professoras entrevistadas expunham uma linha tênue entre passado e presente. A história oral de vida é cheia de detalhes e significados construídos pelos mesmos a cerca de suas experiências.

Conclusão

A importância desse estudo está na compreensão de que que o processo de Ambientalização Curricular nas escolas depende de um espaço relacional, de vivência, de

troca de experiências, de histórias orais de vidas compartilhadas para que se possa construir um verdadeiro aprendizado sobre a relação do homem com o ambiente. Consideramos provisoriamente que os encontros pedagógicos promoveram a compreensão da relação entre Educação Ambiental, Ambientalização e Educação para a Inteireza contribuindo para com o processo de desenvolvimento pessoal e profissional daqueles professores. E nessa aventura reflexiva, os professores puderam pensar num outro modelo de formação integral capaz de privilegiar o reconhecimento do caráter multidimensional do humano.

Referências Bibliográficas

ABREU, R. Subjetividade, alteridade e memória social em Ruth Landes. In: XXIV ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - GP 1