



PROGRAD
UFSM

3º COMPARTILHANDO SABERES



Educação Inovadora e Transformadora

ISSN: 2595-8879

V.3 (2019)



A EDUCAÇÃO CTS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO DE FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Educação Inovadora e Transformadora

Bruna da Rosa de Brites¹

Josiane Marques da Silva²

Cristiane Muenchen³

RESUMO

O presente trabalho preocupa-se em relatar a vivência da estagiária nos componentes curriculares II e III de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Santa Maria. As atividades consistiram no planejamento de um conjunto de 25 horas-aula (cada uma com tempo estimado de 40 minutos), fundamentado na perspectiva da Educação Ciência Tecnologia Sociedade, a partir do tema “Transportes Urbanos: Implicações socioambientais e econômicas”. Refletindo acerca do planejamento, foi possível perceber que este estava afastando-se dos pressupostos desta última, já que, inconscientemente, foi dado maior foco aos conteúdos do que ao tema, e nesta perspectiva os conteúdos devem ser subordinados ao tema. Assim, o planejamento foi reconstruído de modo a melhor desenvolver o tema. Dessa forma, é possível identificar como dificuldade encontrada pela estagiária a incipiente vivência de trabalho nesta perspectiva no decorrer de sua formação, mas também pode-se salientar a importância deste para um melhor aproveitamento do estágio supervisionado que, com isso, configurou-se como um espaço teórico de aprendizagem e reflexão.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Educação Ciência Tecnologia Sociedade, Ensino de Física.

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Física, Universidade Federal de Santa Maria, brunabrites96@gmail.com.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde, Universidade Federal de Santa Maria, josimarquesilva@gmail.com.

³ Professora do Departamento de Física e dos Programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e Educação Matemática e Ensino de Física, Universidade Federal de Santa Maria, crismuenchen@yahoo.com.br.



INTRODUÇÃO

Atualmente o processo de ensino/aprendizagem de Ciências tem apresentado algumas limitações, dentre as quais, de acordo com Muenchen (2006), podemos apontar a fragmentação dos conteúdos, a desmotivação dos alunos que pode estar relacionada a falta de articulação entre o que se aprende na escola com a vida real, o ensino propedêutico e a concepção de Ciência e Tecnologia (CT) neutras. Ainda, relacionado a isso, temos a baixa aprendizagem dos conteúdos por parte dos estudantes. Assim, é importante que aconteça a superação da visão fragmentada de conhecimento, considerando que essa visão leva à desconsideração da complexidade da realidade e também acaba por deixar de lado as contradições existentes no mundo real.

Santos e Mortimer (2000), discutem que a influência que a ciência e a tecnologia têm sobre o mundo atual é tal que pode-se falar em uma soberania da razão científica em todos os âmbitos do comportamento humano. Essa soberania levou a sociedade moderna a confiar na ciência e na tecnologia como se fossem divindades. Conforme Muenchen (2006) apoiada em Japiassu (1975), não existe ciência pura, autônoma e neutra. Sob a ótica de como funciona a produção do conhecimento da ciência, percebe-se que “as condições reais em que são produzidos os conhecimentos ditos objetivos e racionais estão cercados por uma esfera social, política e cultural” (p. 23).

À vista de solucionar as limitações anteriormente citadas, é possível encontrar na literatura autores apontando para a necessidade de reorganização curricular com base em temas, trazendo a aproximação daquilo que é visto no âmbito escolar com o mundo real, no qual os estudantes estão inseridos, trazendo significado àquilo que é aprendido na escola. Como exemplo disso, temos a Abordagem Temática com Enfoque Ciência Tecnologia Sociedade (CTS) (AULER, 2002). A Abordagem Temática (AT), é uma perspectiva “cuja lógica de organização é estruturada com base em temas” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2010).

A Educação CTS, uma modalidade de AT, objetiva a promoção do interesse dos estudantes em relacionar a ciência com a tecnologia e com fenômenos da vida



cotidiana; abordar, em sala de aula, as implicações éticas e sociais associadas ao uso da ciência e da tecnologia e proporcionar aos estudantes uma melhor compreensão sobre a natureza da ciência (AULER, 2002).

Nesse sentido, se entende que o conhecimento e a discussão de perspectivas problematizadoras e dialógicas como a Educação CTS no âmbito da formação inicial de professores é necessária. Assim, o estágio supervisionado seria um espaço no qual tais discussões possam ocorrer, considerando que o este, de acordo com Pimenta e Lima (2011, p. 45)

“[...] não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido o estágio curricular é atividade teórica, de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim objeto da práxis.”

Dessa maneira, o presente trabalho busca apresentar e discutir as atividades desenvolvidas no âmbito do Estágio Supervisionado em Ensino de Física II e III, do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Santa Maria, as quais foram balizadas pela perspectiva da Educação CTS a partir do tema “Transportes urbanos: implicações socioambientais e econômicas.”.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

O Estágio Supervisionado em Ensino de Física na Universidade Federal de Santa Maria é dividido em quatro componentes curriculares. O primeiro destinado à proporcionar ao estagiário uma visão completa dos mecanismos de funcionamento de uma escola, no qual estuda-se os seus documentos, como o projeto pedagógico, regimento escolar, organograma; no segundo objetiva-se elaborar um planejamento que futuramente deverá ser executado frente à estudantes do Ensino Médio; o terceiro componente curricular é destinado à reflexão acerca do planejamento tendo como base a observação de aulas e discussões acerca da prática do professor regente e no quarto componente o estagiário deverá executar seu planejamento. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2005).



Durante o Estágio Supervisionado em Ensino de Física II foi realizada a observação de turmas de primeira, segunda e terceira série do Ensino Médio em disciplinas da área das Ciências da Natureza e Matemática, em uma escola pública estadual na cidade de Santa Maria, a fim de proporcionar à estagiária uma visão geral das turmas para que pudesse ser feia a escolha por uma delas para o desenvolvimento das demais atividades. Após realizada a escolha, pela segunda série, foi elaborado o planejamento de aproximadamente 25 horas-aula, com 40 minutos cada, a partir da perspectiva Educação CTS, tendo como tema “Transportes urbanos: implicações socioambientais e econômicas.”, baseado em Muenchen (2006). A escolha deste tema se deu pela sua relevância social e também por adequar-se ao conteúdo que vinha sendo desenvolvido pelo professor regente de classe, a Termodinâmica.

Durante o processo de reflexão proporcionado pelo Estágio Supervisionado em Ensino de Física III, percebeu-se que, de certa forma, o conhecimento prévio da estagiária de quais conteúdos deveriam ser trabalhados no decorrer da sua regência influenciou seu planejamento de tal forma que este estava fugindo dos pressupostos da Abordagem Temática, considerando que nesta, segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2010), “a conceituação científica da programação é subordinada ao tema” e, neste caso, inconscientemente, acabou sendo dado maior foco aos conceitos de Física do que ao tema. Pimenta e Gonçalves (1990) defendem uma redefinição do que entendemos por estágio. Tal definição deve apontar para a reflexão a partir da realidade. Dessa maneira, o diálogo com o professor regente e com a orientadora acerca do planejamento e da realidade da turma escolhida, levou ao diálogo e reflexão acerca deste planejamento, que foi posteriormente reelaborado para melhor desenvolver o tema escolhido.

Os conteúdos desenvolvidos estão apresentados no Quadro 1, no qual os aspectos da realidade estão relacionados ao “mundo da vida”, dizendo respeito ao tema e os conteúdos desenvolvidos estão relacionados ao “mundo da escola”, sendo aqueles conceitos científicos necessários para o entendimento do tema.

Quadro 1: Conteúdos abarcados pelo tema



Aspectos da realidade	Conteúdos desenvolvidos
Combustíveis	<ul style="list-style-type: none">• Combustíveis fósseis• Biocombustíveis• Calor de combustão – a energia presente nos combustíveis
Funcionamento dos motores dos automóveis (carros e ônibus)	<ul style="list-style-type: none">• Rendimento• Trabalho• Calor• Potência• Primeira Lei da Termodinâmica• Segunda Lei da Termodinâmica• Transformações gasosas• Autoignição• Ciclo Otto• Ciclo Diesel
Impactos ambientais relacionados à emissão de gases provenientes da combustão	<ul style="list-style-type: none">• Combustão• Efeito estufa• Emissão e absorção de radiação infravermelha• Mudanças climáticas
Contexto histórico de desenvolvimento da termodinâmica	<ul style="list-style-type: none">• Máquinas térmicas• Ciclo de Carnot• Comparação da potência animal com a das máquinas térmicas
Transporte alternativo: bicicleta	<ul style="list-style-type: none">• Histórico do surgimento da bicicleta• A energia dos alimentos
Transporte ferroviário	<ul style="list-style-type: none">• Histórico do transporte ferroviário na cidade de Santa Maria• Funcionamento do transporte



ferroviário

Fonte: Os autores

A organização das aulas se deu por meio dos Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2010), quais sejam, *problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento*. De acordo com estes autores, a problematização inicial é o momento no qual o professor apresenta situações reais sobre as quais os alunos tenham conhecimento e opiniões e que tenham relação com o tema, fomentando e coordenando as discussões, e que exijam conhecimentos científicos além daqueles que os estudantes já dispõem; na organização do conhecimento os alunos irão estudar os conteúdos previamente selecionados pelo professor, que são de grande importância para entender e explicar as situações propostas no momento anterior e o tema em si; na aplicação do conhecimento é quando os conhecimentos científicos são articulados com as situações reais anteriormente discutidas e também com outras diferentes destas.

A avaliação foi prevista de maneira processual, por meio de exercícios e problemas de livros didáticos e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de algumas questões de autoria da estagiária referentes ao tema, ao final de algumas aulas. Também foram utilizadas atividades experimentais e simulações computacionais na tentativa de tornar as aulas mais dinâmicas.

No âmbito do planejamento balizado pela Educação CTS, entende-se que alguns recursos são necessários para potencializar os debates CTS. Assim, utilizou-se o *Role Playing Game* (RPG, jogo de interpretação de papéis) se enquadra, no processo de ensino aprendizagem, como um instrumento que proporciona um espaço em que discussões relacionadas à Ciência e Tecnologia possam ocorrer de maneira interativa e na qual os estudantes têm papel central. Dessa forma, para auxiliar no processo avaliativo, foi proposto um RPG para discutir os aspectos históricos, científicos, tecnológicos e sociais da construção da Termodinâmica, dentro do qual estavam previstas outras atividades que levavam em consideração cálculos, oratória e a produção de textos. O RPG é um jogo de interpretação de



papéis, no qual o cenário dita o universo em que os personagens da história estão inseridos e a história é construída ao decorrer do jogo através das decisões dos personagens.

CONCLUSÃO

A Educação CTS tem como objetivo aproximar o que é estudado no âmbito escolar com a realidade na qual a escola e os estudantes encontram-se inseridos, além de proporcionar a Alfabetização Científica e Tecnológica (AULER, ANO) de modo a promover maior participação social em questões que envolvem a Ciência e a Tecnologia. Dessa forma, torna-se importante a presença de discussões acerca destas perspectivas no âmbito da formação inicial de professores.

Considerando que a aproximação da estagiária com esta perspectiva se deu, principalmente, durante o desenvolvimento das atividades compartilhadas neste trabalho, entende-se o Estágio como um espaço teórico de aprendizagem e que o estudo e o desenvolvimento de um planejamento balizado na Educação CTS mostra sua importância para o melhor aproveitamento do Estágio.

REFERÊNCIAS

AULER, D. **Interações entre Ciência-Tecnologia- Sociedade no contexto de formação de professores de Ciências.** 2002. 257p. Tese – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CURSO DE FÍSICA LICENCIATURA PLENA. **Projeto Político Pedagógico.**
Universidade Federal de Santa Maria/RS

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011



GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. Revendo o ensino de 2º Grau, propondo a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1990.

JAPIASSU, H. O mito da neutralidade científica. Rio de Janeiro: Imago Edutora, 1975.

MUENCHEN, C. Configurações curriculares mediante o Enfoque CTS: Desafios a serem enfrentados na EJA. 2006. 129 p. Dissertação – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011

SANTOS, W. L. P; MORTIMER, E. F. Uma análise dos pressupostos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências.** Vol 2, n. 2, p 1-23, dez. 2000



A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS EUA

Educação Inovadora e Transformadora

Shirley Bernardes Winter ¹

Mariglei Severo Maraschin ²

Leandro Lampe ³

César Augusto Robaina Filho ⁴

Maiara Pinto Gonçalves ⁵

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo acompanhar o desenvolvimento do projeto de pesquisa “Educação Profissional nos EUA: referências e experiências”, o qual, busca analisar como são organizadas as políticas de Educação Profissional nos Estados Unidos. Através de um estudo bibliográfico pretende-se conhecer como vem sendo organizada e desenvolvida a Educação Profissional nos Estados Unidos. Uma educação profissional que certifique para o trabalho, mas que também possibilite prosseguir nos estudos universitários. Nesse sentido, a formação profissional é uma alternativa concreta para o ingresso no mercado de trabalho bastante considerada e incentivada. ” A partir dessas análises busca-se ampliar os estudos do Grupo Transformação – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional, contribuindo para internacionalização do programa de pós-graduação do CTISM.

Palavras-chave: Educação Profissional - EUA - Políticas Públicas

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar como são organizadas as políticas de Educação Profissional nos Estados Unidos com vistas a apreender suas principais características e identificar a quem elas se destinam. Nove em cada dez alunos que concluíram o ensino secundário nos Estados Unidos cursaram pelo menos um curso na área técnica e vocacional. A educação técnica está presente em quase todas as escolas públicas de ensino secundário nos

¹ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria, e-mail shirleybwinter@gmail.com

² Professora no Departamento de Ensino do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, UFSM, mariglei@ctism.ufsm.br.

³ Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria, e-mail leandroolampe@gmail.com.

⁴ Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria, e-mail cesarrobaina7@hotmail.com.

⁵ Estudante do curso Técnico em Eletromecânica PROEJA, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, UFSM, maiara.pinto.goncalves@gmail.com



Estados Unidos. Em 2008, 36 dos 50 Estados americanos incluíram a educação técnica e vocacional como parte das disciplinas obrigatórias para a conclusão do ensino secundário (United States Department of Education 2012a).

A educação técnica e vocacional avança no nível pós-secundário em cursos de um e dois anos, que qualificam para o mundo do trabalho. No quesito qualificação profissional, em 2005, cerca de 40% da população adulta participou de algum tipo de curso fora do sistema educacional e direcionado ao mundo do trabalho. A sociedade civil e os estudiosos da educação profissional, a exemplo de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), defendem a posse do conhecimento técnico, tecnológico e científico como forma de flexibilidade social e como possibilidade para se alcançar a educação política e, assim, ultrapassar a condição de alienação, reconhecendo o ensino médio integrado ao técnico profissional, como o caminho possível para tal objetivo, já que contempla as condições favoráveis para a articulação do ensino manual e intelectual.

A educação técnica e vocacional nos estados americanos tem uma prática de longa data e, dada a natureza federativa do país, os sistemas são independentes e, em algumas situações bem diferenciadas. A preocupação com a regulamentação, monitoramento, relevância e financiamento desta modalidade de ensino, e o estabelecimento de um currículo global a todos os estados americanos tem sido uma preocupação constante do Governo central, assim como de 46 dos 50 estados que já assinaram o chamado *Common Core State Standards* para as instituições que oferecem educação técnica e vocacional (*Career and Technical Education - CTEs*) (Gray 2004; Meeder and Suddreth 2012).

A metodologia está associada à pesquisa documental, através de estudo da legislação, artigos, teses e livros. A pesquisa documental busca observar as principais tendências e características das políticas vigentes para a educação profissional nos EUA. De acordo com QUEIROZ (1992) os documentos são “formas de se apreender a realidade em determinado momento, local, região, país, fornecendo informações ou servindo de provas para informações já obtidas”



DESENVOLVIMENTO

O conceito de educação técnica e vocacional nos Estados Unidos vem sofrendo mudanças, e esse processo ainda está em construção. No princípio apenas definida como educação profissional, tinha como principal objetivo preparar os estudantes para empregos que exigissem qualificações específica e não requeressem um título de bacharelado. Nos últimos tempos essa preparação tem caminhado para uma abordagem mais ampla que inclui o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, técnicas, vocacionais e comportamentos críticos. Contudo, vale lembrar que a educação não é mercadoria e negócio. É criação, e, portanto, não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. Maraschin (2015, p. 255).

As atuais políticas educacionais americanas ligadas à área técnica e vocacional também instigam os alunos a continuar seus estudos em instituições pós-secundárias de ensino. A clássica visão da educação profissional parece estar dando lugar a uma visão mais abrangente, que inclui maior destaque na preparação acadêmica e, segundo Levesque (2000), ampliando o leque de escolhas de seus beneficiários, em termos de carreiras.

Conforme mencionado anteriormente, os estados americanos têm uma forte tradição de ensino técnico vocacional. A primeira lei americana foi vista no estado de Massachusetts, o chamado “*Old Deluder Satan Act of the Massachusetts Bay Colony*”, em 1647, que estabeleceu requisitos específicos para os professores ensinarem tanto disciplinas propedêuticas quanto disciplinas técnicas. No final do século XIX, uma nova modalidade de educação que preparava os sujeitos para o mercado de trabalho já era vista em várias cidades americanas (Lazerson and Grubb 1974). No início do Século XX, quase todos os alunos eram expostos ao treinamento prático em suas escolas.

A primeira legislação federal foi promulgada em 1917, tinha o objetivo de melhorar a renda dos indivíduos e reduzir o desemprego (Lei Smith-Hughes) (Kaestle and Smith 1982). Em 1984, a Lei da Educação Profissional passou a ser chamada de Lei Carl Perkins de Educação Vocacional (*Carl D. Perkins Vocational Education Act*, Perkins I). Esta lei estabeleceu programas mais voltados para o mercado de trabalho e incluiu a área técnica e não apenas a área vocacional. A lei também fortaleceu o acesso a beneficiários portadores de deficiências, donas



de casa, indivíduos encarcerados e populações menos favorecidas.

Em 1990, a Perkins I foi revisada e deu lugar à Perkins II (*Carl D. Perkins Vocational and Applied technology Education Act Amendments of 1990*, Perkins II). A Perkins II deu um passo na frente em termos de coordenação e formato dos programas oferecidos por instituições de ensino secundário e pós-secundário e no enfoque dos recursos federais. Em relação ao formato e coordenação, foi criado o programa *Tech- Prep* que é responsável por coordenar as atividades da educação técnica e vocacional e determinar uma sequência coerente de cursos.

Em 1998, a Perkins II foi modificada e passou a ser chamada de *Carl Perkins Vocational and Technical Education Act* (Perkins III) onde se inicia uma onda mais forte de aproximar a educação técnica e educação a indicadores de desempenho, assim como a inclusão de outras áreas. Em 2006, a promulgação da chamada Perkins IV (*The Carl D. Perkins Career and Technical Education Improvement Act of 2006*) confirmou a importância da educação técnica e vocacional no país incluindo não apenas o ensino secundário como também os “colleges” de nível superior (“*undergraduate*”).

Dentro do sistema educacional a Educação técnica e vocacional é ofertada em três níveis de ensino: secundário, pós secundários - em *community colleges* que oferecem cursos de dois a quatro anos de duração dependendo da área escolhida – e na modalidade de educação de jovens e adultos. No ensino secundário, o ensino técnico e vocacional é, predominantemente, ofertado nas chamadas *comprehensive high schools*. Nestas escolas são oferecidas disciplinas eletivas na área técnico/vocacional e os alunos podem optar por seguirem um curso apenas com disciplinas acadêmicas ou integrar ao seu programa acadêmico disciplinas na área técnica. A maioria das escolas de ensino secundário no país se encaixa nesta modalidade (National Center for Education Statistics 2008). Além das *comprehensive high schools*, existem também as escolas técnicas de ensino secundário. Estas escolas técnicas também oferecem disciplinas acadêmicas e são escolas de tempo integral onde o destaque está voltado para cursos profissionalizantes (Silverberg, Warner, Fong, and Goodwin



A terceira modalidade de educação técnica e vocacional no ensino secundário é ofertada nos chamados centros regionais ou locais de educação vocacional (*regional or area vocational centers*), onde os alunos frequentam estas escolas apenas para os cursos profissionalizantes em um turno e as disciplinas na área acadêmica são feitas em escolas tradicionais de ensino secundário, geralmente perto de sua casa. Existem funções que não exigem uma licença formal, apenas o certificado de conclusão o torna apto a trabalhar na área. Por outro lado, em carreiras como auxiliar de enfermagem ou professores de creches, as licenças são obrigatórias em todos os estados.

COSIDERACOES FINAIS

Apesar dos avanços alcançados nos últimos anos e do crescente apoio do Governo nacional à educação técnica e vocacional, desafios importantes permanecem e precisam ser enfrentados, é notória a importância da educação técnica e vocacional no fortalecimento da economia americana. A reforma do ensino técnico e vocacional proposta pelo Governo refletem as principais preocupações no nível central. Esta proposta de reforma está norteada por quatro pilares fundamentais:

- ➔ Maior coordenação entre os cursos oferecidos e as demandas do mercado de trabalho;
- ➔ Maior alinhamento entre ensino secundário e pós-secundário;
- ➔ Sistema de incentivos e responsabilização no que diz respeito ao desempenho dos alunos;
- ➔ Estímulo à inovação.

Certamente existem dilemas que vão além destes apresentados na esfera do governo central. Uma das grandes questões consiste em como encontrar um equilíbrio entre disciplinas propedêuticas e técnicas, principalmente em um



contexto em que governos estaduais e o governo federal, estão colocando maior ênfase no desempenho dos alunos na área acadêmica. A própria existência do ensino técnico e vocacional tem sido freqüentemente questionada nos EUA, a principal discussão é a questão do currículo a ser oferecido nas escolas secundárias americanas: um currículo comum a todos alunos ou currículo diferenciado que ofereça alternativas para aqueles alunos que precisam de uma formação técnica para se inserirem no mundo do trabalho.

Conforme argumenta Gray (2004) os que são contra a educação técnica e vocacional nas escolas americanas aparentam ainda estar presos ao antigo estereótipo sobre o ensino que servia apenas para preparar jovens de baixa renda, cuja única possibilidade era conseguir empregos de baixa qualificação. Esta realidade pode até ter sido uma verdade no passado, mas hoje em dia tanto o perfil dos alunos quanto as próprias instituições mudaram bastante. É necessário implementar estratégias mais eficientes, construindo parcerias do setor produtivo com os *community colleges*. As parcerias, em geral, são descentralizadas e dependem do perfil da gestão da instituição. E isto está diretamente relacionado com o papel mais ativo dos governos estaduais nas instituições pós-secundárias de ensino.

Nos Estados Unidos, mais do que no Brasil, os estados atuam de maneira fundamental na educação técnica e vocacional. São eles, em conjunto com os governos locais, os grandes responsáveis pela implantação e desenvolvimento do ensino técnico e profissional. Além disso, não se pode deixar de lado o papel do setor privado na provisão de cursos de qualificação profissional. Uma parceria dos Estados com os agentes locais e o setor produtivo é indispensável para o sucesso deste tipo de programa. Parceria público-privado, ajustamento dos programas com as demandas do mercado de trabalho, difusão de boas práticas, variedade dos



cursos, entre outros parecem ser os temas chaves para o futuro do ensino técnica e vocacional no país.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Érica; SCHWARTZMAN, Simon. **Educação Técnica e Vocacional nos Estados Unidos.** In: OLIVEIRA, Marina Pereira Pires de et al. *Rede de Pesquisa Formação e Mercado de Trabalho*. Brasilia: IPEA. P. 41-77, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto n. 5.151/2044: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** In: *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAY, Kenneth. "Is High School Career and Technical Education Obsolete?", *The Phi Delta Kappan* 86:128-134, 2004

KAESTLE, Carl Fand Marshall S. Smith.. "The federal role in elementary and secondary education, 1940---1980." *Harvard Educational Review* 54:384--- 408, 1982

LEVESQUE, Karen, Doug Lauen, Peter Teitelbaum, Martha Alt, Sally Librera, and Dawn Nelson.. **Vocational Education in the United States:** Toward the Year 2000. Washington, DC: United States Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 2000.

MARASCHIN, Marilei Severo. **Dialética das disputas: Trabalho Pedagógico a serviço da classe trabalhadora?** Tese, Santa Maria, RS, 2015.

National Center for Education Statistics. **Digest of Education Statistics**, 2008. Washington, DC: U.S. Department of Education, 2008.

PERALTA, Deise Aparecida; DIAS, Ana Lucia Braz; GONÇALVES Harryson Junio Lessa **Educação Profissional nos EUA: traços históricos, legais e curriculares.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 969-987, jul./set. 2018



QUEIROZ, Maria Izaura. **O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas:** algumas reflexões. In: Cadernos CERV, n. 03, 1992

SILVERBERG, M., E. Warner, Michael Fong, and D. Goodwin. **National Assessment of vocational education.** Washington, D.C: Department of Education, Office of the Under Secretary, Policy and Program Studies Service. 2003.



A importância das escolas multisseriadas no município de

São Lourenço do Sul.

Educação Inovadora e Transformadora

Aline Blank Bandeira¹

Janaína Neves Bueno²

RESUMO

Este trabalho teve início através de uma atividade proposta pela disciplina de concepções e princípios de educação do campo do curso de Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com objetivo de investigar práticas socioculturais que se articulam com questões inerentes à realidade do campo. Para isto foi necessário pesquisar uma reportagem e entrevistar uma personalidade vinculada com a Educação do Campo no município de São Lourenço do Sul/RS. A reportagem pesquisada refere-se ao fechamento de escolas multisseriadas no município e a entrevista foi feita com uma professora de um campus universitário local. A partir destas ações, conclui-se que a educação no campo não é valorizada pelos governantes. Evidencia-se um descaso com as populações rurais ao analisar as mudanças que as famílias foram submetidas, seja no afastamento dos alunos de seu território ou no bem-estar dos mesmos em relação ao deslocamento para as escolas pólos.

Palavras-chave: Escolas Multisseriadas; Educação do Campo; Realidade do Campo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve início através de uma atividade proposta pela disciplina de concepções e princípios de educação do campo do curso de Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com objetivo de investigar práticas socioculturais que se articulam com questões inerentes à realidade do campo. Para isto foi necessário pesquisar uma reportagem e entrevistar uma personalidade vinculada com a Educação do Campo no município de São Lourenço do Sul/RS.

¹ Graduanda pela Universidade Federal de Santa Maria (alineblankbandeira13@gmail.com).

² Graduanda pela Universidade Federal de Santa Maria (jananevesbueno@gmail.com).



A reportagem pesquisada refere-se ao 3º seminário da Educação do Campo realizada no salão AABB (Associação atlética do banco do Brasil) e a entrevista foi feita com uma professora de um campus universitário local. campo não é valorizada pelos governantes. No primeiro momento foi realizado uma entrevista com secretária de educação, porém não respondeu as dúvidas sobre o assunto. Posteriormente, foi realizado uma pesquisa de campo para compreender o processo de desativação e conhecer a realidade da comunidade que necessita dessas escolas.

DESENVOLVIMENTO

Historicamente, a população do campo esteve à margem da educação escolar. Entretanto, a partir da democratização da educação, buscando possibilitar o acesso à educação a todos e atender a demandas reduzidas em localidades distantes e/ou isoladas, se disseminou as escolas multisseriadas. Que tem uma influência significativa contra o analfabetismo nas regiões onde estão situadas. Há onze escolas multisseriadas ativas no município de São Lourenço do Sul, que são as EMEF. Almirante Barroso situada em Boqueirão Velho, EMEF. Almirante Cústodio de Mello em Butiá, EMEF. Davi Canabarro em Bom Jesus, EMEF. Dr. Anselmo Schreiner, em Serra Velha, EMEF. Dr. Borges de Medeiros em Santa Isabel, EMEF. José Baltazar Morrain em Picada Sabão, EMEF. Maurício Cardoso em Pinheiros, EMEF. Nedilade Vargas Corrêa em Coxilha Negra, EMEF. Prof. Leonídia Franz Gouvêa em Rincão dos Azevedos, EMEF. Saldanha da Gama em Picada Evaristo e EMEF. São João na Reserva.

No momento em que a prefeitura do município foi questionada sobre o fechamento dessas escolas, foi recebida a resposta de que as mesmas são um atraso para a comunidade, prejudicando o desenvolvimento social dos alunos por estarem somente em suas comunidades. Mas diante da população do interior, essas não são causas consideráveis.

Essas são algumas fotos das escolas E.M.E.F. Almirante Saldanha da Gama e E.M.E.F. Almirante Custódio José de Mello, onde foi dialogado sobre o cotidiano dos alunos, a colaboração da comunidade, acesso a materiais didáticos e dispõe de um computador com acesso à internet. Descobrindo como é o funcionamento, para compreender como é o cotidiano dessas pessoas.



Figura 1: E.M.E.F. Almirante Saldanha da Gama.



Figura 2: E.M.E.F. Almirante Custódio José de Mello.

A política de fechamento das escolas tem sido adotada no município sob o argumento financeiro, com vistas a reduzir custos com sua manutenção. Essas práticas ocorrem em meio ao silenciamento das diretrizes da educação do campo, as quais estabelecem que a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental “sempre serão oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”, admitindo-se, excepcionalmente que os anos iniciais do ensino fundamental “poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos” (BRASIL, 2008). Entende-se que:



As posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica. Reconhecemos, porém que a escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada. Além disto, existem outros argumentos que nos fazem considerar essa forma de organização escolar ainda necessária no campo. São eles: toda a criança tem direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, oportunizando um trabalho por ciclos de aprendizagem; estas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que estão inseridas (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2011, p. 1).

Possuem uma boa estrutura, os pais são os maiores responsáveis por isto, pois os mesmos, mantêm a pintura, fazem os reparos necessários, realizam a compra do gás, fazem mutirão de limpeza e cuidam da escola. Havendo aproximadamente 145 alunos matriculados, respectivamente em suas comunidades. Para a comunidade é muito importante que essas escolas se mantêm ativas, afinal a maioria das crianças tem a partir de 4/5 anos de idade, e não tem estrutura física e emocional para viajar mais de duas horas até a escola polo, sendo que, o transporte público e as estradas municipais são precárias.

Isso prejudica muitas famílias que querem dar início a vida escolar de seus filhos, é considerado não matricular uma criança de 4/5 anos pela falta de segurança dentro dos ônibus escolares e longo tempo viajando até seu destino e por haver apenas o motorista responsável, pois os bancos não são adaptados para essas crianças, assim ficando sem qualquer apoio em caso de acidentes. Mas também precisa ter uma mudança na vida desses alunos, pelo fato de terem que alterar seus horários diários para não ocorra mal-estar durante o percurso

Esses motivos são algumas das preocupações que as famílias tem em relação seus filhos terem que precisar se deslocarem até uma escola polo, visto que, a questão não é estarem matriculados, mas pelos percursos que eles precisam realizar, por levar um longo tempo e a precariedade das estradas. Visto que, os pais são colaborativos e ativos na escola, ficam satisfeitos com a dedicação do educador em manter a cultura local na vida escolar de seus filhos.



Os alunos desenvolvem uma ligação próxima ao seu professor, por ele morar na mesma comunidade e por conseguir se dedicar a cada aluno com serenidade. É criado um vínculo entre os alunos por terem um convívio direto e desenvolve o coperativismo entre eles. Amplifica a solidariedade entre os moradores da comunidade e mantém sua cultura.

Normalmente uma multisseriada é situada no centro da comunidade que leva os moradores a defender as escolas mantenham as portas abertas motivos em que a decisão de fechar, não é de interesse dos pais, alunos e professores. A luta por manter a educação básica do campo, é ignorada pelos governantes da região, é um interesse que envolve toda a história de uma cultura.

[...] voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira. (KOLLING; NERY; MOLINA,1999, p.28-29).

Diante desse pensamento, o objetivo é garantir uma educação básica que atenda os interesses socioculturais e econômicos dos povos que vivem e trabalham no campo, respeitando a sua cultura para que vivam com dignidade.



Figura 4: sala de aula da escola E.M.E.F. Almirante Saldanha da Gama.



Figura 4: sala de aula da escola E.M.E.F. Almirante Saldanha da Gama.



Figura 5: Sala de aula da escola E.M.E.F. Almirante Custódio José de Mello.



Figura 6: Sala de aula da escola E.M.E.F. Almirante Custódio José de Mello.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a importância das escolas multisériadas é pelo fato dos alunos se manterem dentro da sua comunidade, pois não necessita de um grande deslocamento e também o educador consegue atender a necessidade de cada aluno durante a aula, por ser uma turma pequena. Essas escolas são compreendidas como o centro de uma comunidade, onde diversas atividades culturais são desenvolvidas pelos sujeitos que a compõe. Com o desativamento das mesmas, torna um transtorno para os integrantes dessa comunidade, não ter seus filhos num ambiente acessível.



REFERÊNCIAS

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: análise crítica. Disponível em:

<<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/legislacao1>>. Acesso em: 10 de novembro de 2019.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Por uma educação do campo. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. Acesso em: 01 de dezembro de 2019.

CONSELHO MUNICIPAL. Processo de Desativação das Escolas Multisseriadas na Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Sul. E-mail recebido em: 21 de outubro de 2019.

ENTREVISTA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LOURENÇO DO SUL -RS. Gabinete do prefeito. Realizada em: 17 de outubro de 2019.

VISITA REALIZADA NA ESCOLA E.M.E.F. ALMIRANTE SALDANHA DA GAMA. Visita em: 08 de outubro de 2019.

VISITA REALIZADA NA ESCOLA E.M.E.F. ALMIRANTE CUSTÓDIO JOSÉ DE MELLO. Visita em: 08 de outubro de 2019.

VISITA REALIZADA NA ESCOLA E.M.E.F RODOLFO KRÜGER. Visita em: 08 de outubro de 2019.



A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE INGLÊS: O DESAFIO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Eixo: Educação inovadora e transformadora

Elvandir Guedes Guimarães¹

Claudia Smaniotto Barin²

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa de Mestrado e foca-se na produção de materiais didáticos (MD) para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI), alinhados à proposta da BNCC, como uma forma de transpor o saber sábio (saber aprendido na instituição de Ensino superior) ao saber a ser ensinado. A metodologia adotada é a Design-Based Research (Pesquisa de desenvolvimento), a qual tem como preocupação desenvolver “aplicações práticas e soluções explicitamente voltadas para a prática e a inovação da práxis pedagógica” (MATTA, SILVA e BOAVENTURA, 2015, p. 03). Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário investigativo, contendo perguntas abertas e fechadas, aplicado em escolas públicas de Santa Maria, a fim de identificar quais práticas pedagógicas são utilizadas pelos professores de LI desse município. Esse artigo apresenta a análise das questões referentes a tipos de MD produzidos e recursos utilizados pelos professores de LI, às necessidades que devem ser consideradas na etapa de elaboração de MD, bem como ao interesse dos professores em receber MD elaborados pelos pesquisadores para aplicação em sala de aula. Os resultados parciais apontam para a má compreensão do conceito de MD e, em consequência disso, para práticas de compilação de materiais de diversas fontes, e não para a elaboração de materiais de própria autoria, o que, na maioria das vezes, não condiz com as necessidades do aluno.

Palavras-chave: Materiais didáticos; Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa; transposição didática; BNCC.

INTRODUÇÃO

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vem crescendo em todas as áreas do conhecimento e em diversas atividades, independente da faixa etária. As crianças (nativas digitais) aprendem a manusear dispositivos eletrônicos normalmente de forma intuitiva, desenvolvendo fluência tecnológica. Estar imerso num universo tecnológico possibilita-lhes construir o conhecimento e, de certa forma, criar/ampliar o vocabulário em LI. No entanto, na escola, algumas

¹ Mestranda do Curso de Pós-Graduação Profissional em Tecnologias Educacionais em rede da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: dicagguima@gmail.com.

² Professora associada do Departamento de Química da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: claudiabarin@ufsm.br.



vezes por falta de estrutura tecnológica ou desenvolvimento das competências digitais dos professores, a potencialidade das TIC é pouco explorada. Assim, cabe a reflexão sobre as seguintes questões: Por que não usar as ferramentas tecnológicas disponíveis na *web* para produção de MD destinados ao ensino da LI? Por que não focar o processo de ensino-aprendizagem da LI em práticas de linguagem?

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental(EF), homologada em 2017, o ensino de LI deve contemplar: a) a produção e compreensão oral (Eixo oralidade); b) leitura e interpretação textual (Eixo Leitura); c) produção escrita de diferentes tipos de textos (Eixo Escrita); d) atividades que apresentem a dimensão intercultural do Inglês como Língua Franca (Eixo Dimensão intercultural); e) atividades de análise linguística (Eixo conhecimentos linguísticos) para a reflexão sobre o funcionamento da língua, considerando “os usos de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 249) trabalhados nos demais eixos.

Nessa perspectiva, há vários desafios a serem vencidos. Um deles relaciona-se à insegurança gerada ao trabalhar certas habilidades (tais como a conversação e escrita), devido à formação dos professores de LI que muitas vezes é deficitária; A falta de um material apropriado para embasar a prática pedagógica muitas vezes é fator impedido para que o professor desenvolva a habilidade de transpor o saber sábio (saber aprendido na sua instituição de Ensino Superior) ao saber a ser ensinado. Ademais, deve-se considerar outros fatores tais como a sobrecarga de trabalho e a baixa remuneração, o que dificulta, às vezes, iniciativas de elaboração de MD autorais.

O presente artigo visa apresentar as práticas pedagógicas que são utilizadas pelos professores de LI das escolas públicas de Santa Maria. Assim, foi aplicado um questionário diagnóstico em escolas públicas do município, composto de perguntas abertas e fechadas, totalizando 11 questões. Este artigo apresenta a análise das questões referentes a tipos de MD produzidos e recursos utilizados pelos professores de LI, às necessidades que devem ser consideradas durante a etapa de elaboração de MD, bem como ao interesse dos professores em receber os MD a serem elaborados no âmbito desta pesquisa para a aplicação em sala de aula.



ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Materiais didáticos são instrumentos utilizados com propósitos educacionais, visando à aprendizagem efetiva de um determinado conteúdo. Com o surgimento de ferramentas tecnológicas disponíveis na *web*, tornou-se possível a elaboração de materiais educativos diversificados, hipermidiáticos, ou seja, materiais que podem conter hipertexto, imagens, vídeos etc, bem como àqueles que possuem apenas uma mídia para informar. Esses materiais podem ser compartilhados com os alunos no *website* da escola, em um blog, em um grupo fechado no *Facebook* criado para fins educativos, ou em formato de *e-book*, por exemplo. Para isso, os professores devem ser fluentes digitalmente, ou seja, devem aprender não só usar as ferramentas tecnológicas disponíveis, mas também devem ser peritos na construção de “coisas significativas com essas ferramentas” (BARIN, BASTOS e MARSCHALL, 2013, p.3).

É necessário também considerar a dificuldade sentida por muitos professores em relação à elaboração de MD, uma vez que essa tarefa requer muito mais do que o domínio do conteúdo da disciplina alvo. De acordo com Barin, Bastos e Marschall (2013), a criação didática requer dos professores reflexão acerca das necessidades do ensino e o desenvolvimento da habilidade de Transposição Didática. Para que eles consigam transpor o saber sábio ao saber a ser ensinado durante o processo criativo, é preciso buscar respostas às seguintes perguntas: “O que ensinar? Como ensinar? Quando ensinar? E a quem ensinar?” (BARIN, BASTOS e MARSCHALL, 2013, p. 3). Ou seja, cabe ao professor procurar conhecer o seu público-alvo, para poder definir os conteúdos e a melhor maneira de ensinar, partindo de temas que os alunos “conhecem, gostam e se entusiasmam” (KENSKI, 2014, p. 96).

Este trabalho apoia-se na metodologia *Design-Based Research* (doravante DBR) que pode ser traduzida como Pesquisa de desenvolvimento (MATTA, SILVA e BOAVENTURA, 2015). Esta metodologia de pesquisa, a qual integra métodos quantitativos e qualitativos, parte da análise do contexto de investigação e interação entre pesquisadores e participantes da pesquisa de forma colaborativa, visando aprimorar as práticas educacionais. Com esse intento, o pesquisador busca



encontrar soluções para os problemas/desafios da educação, criar artefatos pedagógicos, bem como gerar princípios de *design* (MATTA, SILVA e BOAVENTURA, 2015).

A DBR assemelha-se à pesquisa-ação, por considerar todos os envolvidos (pesquisadores e sujeitos da pesquisa) como autores e responsáveis pelos resultados obtidos, os quais são construídos coletivamente. Porém, tem como objetivo característico e diferencial a preocupação em desenvolver “aplicações práticas e soluções explicitamente voltadas para a prática e a inovação da práxis pedagógica” (MATTA, SILVA e BOAVENTURA, 2015, p. 03).

Nossa pesquisa, que se foca na elaboração de MD para o ensino de LI, consiste, para nós, em um grande desafio: Como transpor didaticamente os conteúdos a alunos do sexto ano do EF? Para isso, é necessária a interação entre pesquisadores e professores regentes da disciplina de LI das escolas públicas, para que se alcance, colaborativamente, as melhorias vislumbradas no ensino do idioma.

A Figura 1 apresenta um esquema do desenho metodológico da pesquisa.

Figura 1 - Desenho da pesquisa



Fonte: autora.

A pesquisa de Mestrado está constituída de quatro etapas. Inicialmente, pesquisou-se e realizou-se leituras de textos sobre “Elaboração de MD para o ensino-aprendizagem de LI”. Após isso, comprovada a relevância do trabalho, elaborou-se um questionário diagnóstico, destinado a professores de LI das escolas públicas de Santa Maria. Este instrumento de coleta de dados teve como objetivo



verificar o interesse dos professores em receber MD para aplicação em sala de aula e outras informações referentes à formação, tempo de atuação e tipo de MD. A segunda etapa dedica-se à tarefa de elaboração de MD voltados a alunos sexto ano do EF. Nessa fase, serão analisadas as competências e habilidades contidas na BNCC sobre o Ensino de LI, bem como sobre a utilização das TIC na Educação.

Na terceira etapa, os professores que manifestaram interesse receberão cópia dos MD elaborados em março de 2020 para utilização em sala de aula. Por fim, será aplicado um novo questionário, visando verificar em que medida os MD contribuiram no processo de ensino-aprendizagem de LI. Caso seja constatada a necessidade de *redesign* de alguma(s) atividade(s), isto será providenciado para, então, disponibilizarmos uma cópia física do produto final nas escolas participantes da pesquisa, aos professores da disciplina e a todos interessados via *web*.

ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

O questionário diagnóstico foi entregue em escolas públicas dos bairros de Camobi, Tancredo Neves e Centro de Santa Maria aos cuidados dos coordenadores pedagógicos no mês de setembro de 2019. Este foi repassado aos professores da disciplina de LI, a fim de verificar os principais recursos utilizados em sala de aula e a aceitabilidade dos MD a serem desenvolvidos neste projeto pelos sujeitos pesquisados. Duas semanas depois, os questionários foram recolhidos, obtendo-se um total de dez questionários preenchidos.

Este artigo é um recorte dos resultados obtidos, por meio da aplicação do questionário. Nele, serão discutidas questões referentes a tipos de MD produzidos e recursos utilizados pelos professores de LI, às necessidades que devem ser consideradas durante a etapa de elaboração de MD e ao interesse dos professores em receber MD para aplicação em sala de aula. Assim, são analisados, nesse artigo, apenas os resultados das questões 6, 9, 10 e 11 respectivamente.

A questão 6 do questionário diagnóstico procurou, primeiramente, verificar entre os sujeitos da pesquisa aqueles que produzem MD. 100% dos professores de LI responderam positivamente. Atrelada a essa pergunta, solicitou-se também que eles explicassem como é o MD produzido, obtendo-se os seguintes dados:



Gráfico 1 - Como é o material didático produzido?



Fonte: autora.

Analizando os dados acima, verifica-se que a recorrência maior é a elaboração do MD centrada na compilação de exercícios de livros diversos, bem como na seleção de materiais disponíveis na internet. Esse fato nos permite inferir que os professores não produzem materiais de própria autoria, mas sim fazem adaptações considerando as necessidades da turma.

A pergunta “Como o material é produzido?” gerou também respostas não muito esclarecedoras, tais como: a) Preparação de testes e provas; b) xerox; c) pesquisa em apostilas. Por serem muito breves, essas informações fornecidas não nos permitem esclarecer como os instrumentos avaliativos e os MD são elaborados, se há materiais de autoria dos professores ou se estes são apenas a reprodução do que está nos livros didáticos e apostilas.

Quanto à utilização de atividades prontas retiradas da internet, livros ou apostilas, percebe-se, com essa prática, a insipiênci da grande parte dos professores com a questão dos direitos autorais. Na maioria das vezes, o professor utiliza imagens, textos retirados de materiais impressos ou digitais, infringindo a Lei nº 9.610 (Lei dos Direitos Autorais), por desconhecê-la. Devido à falta de informação sobre esse tema e sobre Recursos Educacionais Abertos (REA), percebe-se o uso de materiais sem a autorização do autor ou do detentor dos direitos autorais pelos professores, e, consequentemente, pelos alunos, uma vez que esses pontos não



são trabalhados em sala de aula.

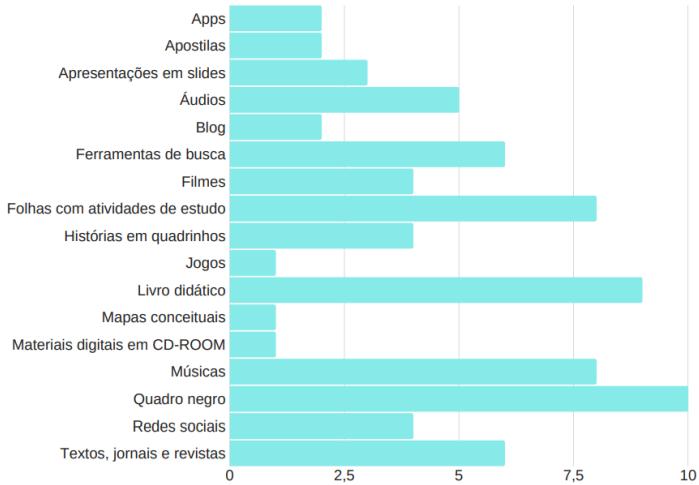
Ainda com base nesses dados, é possível inferir que a concepção de produção de MD, por parte de alguns dos sujeitos da pesquisa, é equivocada. Produzir MD não é apenas formular materiais contendo explicações sobre os conteúdos a serem trabalhados em aula, por exemplo. Em todas as situações, a prática de produção de MD deve estar constituída do par: recurso educacional (onde o conteúdo é explicitado) + atividade de estudo (BARIN, MALLMANN e SCHNEIDER).

Além disso, foi citada a produção de maquetes e cartazes ou jogos sobre o conteúdo por um dos professores envolvidos na pesquisa. Essas atividades são realizadas pelos estudantes em grupos e são de suma importância na atualidade para desenvolver a colaboração e a criatividade entre os alunos.

Na questão 9, forneceu-se uma listagem, contendo alguns recursos educacionais, para que os professores assinalassem aqueles que utilizam em suas aulas.

Gráfico 2- Recursos educacionais utilizados.

RECURSOS EDUCACIONAIS UTILIZADOS



Fonte: autora.

Conforme o gráfico apresenta, os recursos mais utilizados são o quadro negro e o livro didático. Recorrer-se aos recursos clássicos não condizentes às necessidades dos estudantes de hoje é ainda uma prática muito comum em sala de aula, por falta de fluência tecnológica dos professores para utilização das TIC ou por



falta de estrutura adequada na escola, por exemplo. Para Gabialti e Feldman (2013), as novas tecnologias aparecem como ensejadoras de inovações na Educação na atualidade, em contraste à educação tradicional, “desgastada, ultrapassada, presa a materiais estáticos, como o quadro e o giz e os livros didáticos, com a figura do professor representando a fonte principal de conhecimento” (GABIALTI e FELDMAN, 2013, p.9-10).

Oito professores assinalaram as opções “Músicas” e “Folhas com atividades de estudo”. Paiva (2009) destaca a importância de se levar atividades com músicas como uma forma de motivar os alunos à aprendizagem de LI. Porém, percebe-se, geralmente, em sala de aula, a utilização de exercícios sobre itens gramaticais que passam uma visão superficial da língua e a tradução de textos escolhidos pelo professor, nem sempre sobre temas de interesse do aluno.

Seis professores destacaram a utilização de textos, jornais e revistas, bem como ferramentas de busca. Por meio desses resultados, pode perceber que há interesse, por parte desses professores, em consultar diferentes fontes tanto impressas quanto digitais e diversos gêneros textuais em sala de aula.

Apesar de vivermos numa era em que as tecnologias se fazem onipresentes, há pouco destaque ao uso de apps, blogs, jogos, mapas conceituais e materiais digitais. Esses dados serão considerados durante a etapa de elaboração dos MD, uma vez que focalizaremos em recursos com os quais os professores estão mais familiarizados tais como músicas, textos de jornais e revistas e histórias em quadrinhos, por exemplo.

A questão 10, como se trata de uma pergunta aberta, foi avaliada por meio da análise de conteúdo, *a priori*, na perspectiva de Bardin (1988). A análise de conteúdo é definida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos a condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1988, p.42)

Na análise considerada *a priori*, é feita a comparação paradigmática dos enunciados (comentários dos sujeitos da pesquisa) ou da definição dos pontos de



ancoragem no corpus, isto é, dos pontos semânticos (BARDIN, 1998). A partir da análise textual, pequenos trechos contidos nos comentários são agrupados em categorias e classificados em temas. Esses temas são denominados Unidades de Registro e Unidades de Contexto e são definidos, por aproximação do conteúdo semântico das mensagens.

Em relação à questão 10, os professores que responderam o questionário foram identificados da seguinte maneira: P1: Professor 1, P2: Professor 2 e assim sucessivamente, para preservar a identidade dos sujeitos desta pesquisa. Nessa questão, obteve-se uma unidade de contexto, nomeada **Necessidades**, e oito unidades de registro. Ao lado da unidade de registro, entre parênteses, consta o número de professores que fizeram referência a essa unidade em seus comentários, conforme apresenta o quadro a seguir:

Quadro 1: Resultado da análise da questão 10 do questionário diagnóstico.

Unidade de contexto	Unidade de registro	Comentários
Necessidades	Material didático adequado ao nível do aluno (2)	Talvez o material deva ser mais acessível para os alunos da Educação Básica que têm grande dificuldade em compreender a língua inglesa por diversos fatores que não a tornam prioridade. (P1) na maioria das vezes o nível dos alunos não condiz com a proposta apresentada em livros didáticos. (P8)
	Utilização de trechos em Língua Portuguesa (2)	Ademais, talvez, para esse nível, um livro 100% em inglês não seja adequado, pois os alunos se assustam e não conseguem resolver as questões sozinhos. (P1) enunciados com tradução para dar mais autonomia ao aluno para utilizar o material e tornar menos cansativa a aula, mais dinâmica. (P2)
	Assuntos de interesse dos alunos (2)	Compatível com o interesse deles. (P4) O material didático deve contemplar assuntos atraentes para as classes sociais menos favorecidas. (P5)
	Exploração de textos atuais (1)	Exploração de textos atuais (Informações, diálogos, entrevistas, jornais etc) (P7)
	Exercícios em maior número (1)	Acho que o livro didático deveria trazer mais exercícios, para que possam praticar com maior intensidade o conteúdo. (P1)



	Conteúdos interdisciplinares (1)	Alguns projetos menores interconectando com outras disciplinas (P10)
	Produção de material didático (1)	com clipes, explicações, pronúncias, leitura de textos e de diálogos, explicação dos conteúdos gramaticais, exploração de textos atuais (Informações, diálogos, entrevistas, jornais etc) (P7)
	Disponibilização do material em cd ou <i>pen-drive</i> (1)	Produzido em cd ou <i>pen-drive</i> (P7)

Fonte: autora

Por meio da análise dos dados, nota-se que é de suma relevância considerar os conhecimentos linguísticos do aluno e de conhecer o contexto onde está inserido, para que os MD a serem elaborados sejam acessíveis e adequados ao nível do público-alvo. Como pesquisadores, nossa intenção é produzir MD inovadores e condizentes às expectativas dos alunos e dos professores regentes das turmas. Assim, pretende-se trabalhar assuntos de interesse dos alunos, recorrendo-se a “textos atuais” (P7), músicas, jogos, caça-palavras e histórias em quadrinhos, por exemplo.

Segundo P1 e P2, é necessária a utilização de trechos em Língua Portuguesa (LP). Na maioria dos casos, os alunos só terão contato com a LI a partir do sexto ano do EF, demonstrando, nessa fase inicial, empolgação e entusiasmo em aprender um outro idioma. Cabe a nós, professores de LI, pensar em maneiras de tornar as aulas prazerosas e dinâmicas, bem como oferecer a todos condições de estudar individualmente, caso queiram. Uma delas é a presença de enunciados das atividades em LP, evitando, dessa forma, que eles percam o interesse pelo idioma, devido ao grau elevado de dificuldade. Outra unidade de registro verificada é a valorização de conteúdos interdisciplinares nos MD de LI. Para P10, são necessários projetos que priorizem a interconexão entre disciplinas, aspecto pouco abordado nos livros didáticos.

Analizando a resposta de P7, dois eixos temáticos presentes na BNCC em relação ao ensino de LI aparecem mais evidentes. São eles: a) o Eixo Leitura: ao referir-se a atividades de leitura e interpretação de diferentes tipos de textos (clipes, diálogos, entrevistas, textos de jornais etc); b) Eixo Conhecimentos linguísticos: ao



tratar da explicação dos conteúdos gramaticais. Somadas a esses eixos, ao trabalhar-se com clipes musicais, subentende-se também o desenvolvimento da oralidade e pronúncia (eixo oralidade). De forma análoga, o trabalho com gêneros discursivos conduz a atividades de produção escrita (Eixo escrita). Porém, não se detecta alusão a atividades que levem o aluno a refletir sobre a dimensão intercultural da LI como Língua Franca (Eixo dimensão intercultural) na fala de nenhum dos professores.

Quando arguidos sobre a utilização de MD, em sala de aula, elaborados no âmbito desta pesquisa (questão 11), o interesse foi unâmine. Devido a isso, as escolas serão revisitadas, após a elaboração dos MD, para que seja feita a disponibilização do MD aos professores de LI. Para a elaboração dos MD, serão propostas atividades referentes aos cinco eixos temáticos apresentados na BNCC. Concluído o MD, este será disponibilizado em CD ou *Pen-drive* (conforme sugestão de P7) aos professores participantes da pesquisa, a fim de que eles possam utilizá-las com seus alunos, analisando, também, sua aceitabilidade em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A produção de recursos educacionais digitais alinhados às necessidades docentes/discentes constitui-se num desafio para os professores, não apenas devido à precariedade da formação inicial quanto ao uso pedagógico das TIC, como também à fluência para o uso destas. Dentre os resultados apontados pelo questionário diagnóstico estão a compreensão equivocada do conceito de MD e, em consequência disso, práticas de compilação de materiais de diversas fontes, e não de MD autorais, o que, na maioria das vezes, não condiz com as necessidades do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/BNCC-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2019.



BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 7º. ed. Lisboa: LTDA, 1988.

BARIN, C. S; BASTOS, G.D; MARSHALL, D. **A elaboração de material didático em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem**: o desafio da transposição didática. CINTED-UFRGS. V.11. n°1, julho, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41628/26408>>. Acesso em: 01 out. 2019.

BARIN, C.S; MALLMANN, E.M; SCHNEIDER, D. **Produção de Material Didático Hipermídia no AVEA Moodle para Docentes**. Disponível em: <https://ead05.proj.ufsm.br/pluginfile.php/80706/mod_resource/content/6/boletim%20informativo%20material%20did%C3%A1tico.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GABIALTI, D. P; FELDMAN, A. K. T. **Novas tecnologias e o ensino de Língua Inglesa**: uma proposta concreta. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_lem_artigo_daniela_pedruzzi_galbiati.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

MATTA, A. E. R.; SILVA, F. de Paula S. da; BOAVENTURA, E. M. **Design-Based Research ou pesquisa de desenvolvimento**: Pesquisa aplicada para educação a distância. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_313.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2019.

PAIVA, V.L.M.O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C de. **Ensino aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo. Parábola Editorial. 2009.

SANTOS, L. M. A; TAROUCO, L.M.R. CINTED-UFRGS: **Novas Tecnologias na Educação**: A importância da carga cognitiva em uma educação tecnológica. Disponível em: <[https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14145](http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14145)>. Acesso em: 2 jul. 2019.

WANG,F; HANNAFIN, M. **Using Design-based Research in Design and Research of Technology Enhanced Learning Environments**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/225626676_Design-based_research_and_technology-enhanced_learning_environments_Educational_Technology_Research_and_Development_534_5-23/link/0a85e5314b243c4de2000000/download>. Acesso em: 10 out. 2019.



Aproveitamento integral dos alimentos: Reflexões iniciais sobre os hábitos alimentares Educação Inovadora e Transformadora

Gabrielle Assunção Minuzi¹
Leila Maria Araújo Santos²

RESUMO

Este projeto tem como objetivo levar conhecimentos sobre educação para o trabalho para jovens e adultos de uma comunidade de moradores do KM 02 do município de Santa Maria, tendo em vista que esta comunidade abriga um grande número de pessoas em idade produtiva sem emprego. As ações serão desenvolvidas em formas de palestras e minicursos focados em temas escolhidos previamente pela comunidade. Espera-se que ao final do projeto a comunidade amplie seus conhecimentos e conceitos sobre educação e trabalho levando para o seu dia a dia mais qualidade de vida, bem como que estes conhecimentos se estendam para melhores condições de empregabilidade e no desenvolvimento de projetos de trabalho local. As ideias teóricas partem da literatura de Paulo Freire e Miguel Arroyo. Ao compreender o papel da educação para emancipação dos sujeitos, valorizando seus conhecimentos fora dos espaços tradicionais, como por exemplo a escola.

Palavras-chave: Alimentos, Educação, Emancipação

INTRODUÇÃO

Dentre o que caracteriza o ser humano está a alimentação consciente. Sendo necessária para a sobrevivência, o ato de comer é uma necessidade diária de todos os animais. Porém, entre os humanos, ele se caracteriza pelo conhecimento técnico que envolve a produção dos recursos alimentares. A partir desta ementa, pode-se indicar distintas perspectivas para os alimentos, desde a produção, o que engloba atividades agrárias e pecuárias, até a industrialização, a forma de distribuição e seu impacto sociocultural e ambiental. Por isso, alimentar-se vai além da nutrição do corpo, relaciona-se a fatores sociais e também sensoriais.

Ao analisarem-se os hábitos alimentares da sociedade brasileira, constata-se que a mesma o concebe de forma mecânica. Isso se dá desde a escolha dos alimentos, até o preparo e o desperdício de parte de alguns produtos, em especial de legumes e verduras.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), gabrielleminuzi@gmail.com.

² Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) leilamas@ctism.ufsm.br.



Por isso, a importância de abordagens em torno da problemática do desperdício alimentar, o que deu origem ao projeto de oferta, para um grupo de jovens e adultos residentes no KM 02, bairro periférico do município de Santa Maria, de uma oficina sobre reaproveitamento alimentar. A atividade compõe-se de encontros quinzenais, com diálogos acerca dos assuntos de interesse comum sobre a rotina de refeições e formas de alimentar-se do grupo.

É necessário observar a questão socioeconômica do grupo, o qual muitas vezes passa por situações de privações, não tendo o hábito de consumo de determinados alimentos. Ao limitar os sujeitos em relação às opções de produtos a serem ingeridos, bem como impõe, em suas rotinas, o ato de cozinhar, os mesmos tipos de alimentos.

É também objetivo do projeto ao qual se vincula a atividade aqui analisada, oferecer às pessoas em idade produtiva, porém sem emprego, conhecimentos sobre educação para o trabalho. Esses conhecimentos, mesmo que genéricos, poderão possibilitar reflexões críticas acerca do meio no qual se vive e as problemáticas do mesmo, o que poderá representar alternativas para uma melhor qualidade de vida.

Deste modo, para despertar o interesse e a motivação dos sujeitos envolvidos, foi proposto oferecer palestras e minicursos com temáticas oriundas das demandas da própria comunidade.

Podemos já vislumbrar o modo pelo qual a determinação clara de objetivos oferece uma interessante oportunidade para verificação das posturas no cotidiano destes grupos, bem como às suas atribuições. Percebemos, cada vez mais, que a valorização de fatores subjetivos causa impacto indireto na reavaliação dos procedimentos normalmente adotados por certo grupo social. O que temos que ter sempre em mente é que a necessidade de renovação processual pode nos levar a considerar a reestruturação do sistema de participação coletiva.

Desta maneira, a estrutura desta organização cumpre um papel essencial na formulação de suas subjetividades. Do mesmo modo, o aumento do diálogo entre os diferentes setores produtivos faz parte de um processo de gerenciamento do remanejamento dos quadros funcionais. A prática cotidiana prova que a consolidação das estruturas aponta para a melhoria do retorno esperado a longo prazo.



Ainda assim, existem dúvidas a respeito de como a expansão dos mercados mundiais prepara-nos para enfrentar situações atípicas decorrentes dos conhecimentos estratégicos para atingir a excelência. Todavia, a competitividade nas transações comerciais talvez venha a ressaltar a relatividade dos níveis de motivação departamental. Nunca é demais lembrar o peso e o significado destes problemas, uma vez que a crescente influência da mídia desafia a capacidade de equalização do processo de comunicação como um todo.

Ao observar o atual contexto, a consulta aos diversos militantes exige a precisão e a definição do fluxo de informações. As experiências acumuladas demonstram que o novo modelo estrutural aqui preconizado apresenta tendências no sentido de aprovar a manutenção de alternativas às soluções ortodoxas. Caros amigos, a constante divulgação das informações promove a alavancagem das novas proposições.

Ao abordar-se o aproveitamento total do alimento, refletiu-se sobre receitas que utilizam apenas parte de alimentos, descartando o restante. Este ato ocorre sem que haja a reflexão sobre o desperdício econômico de alimentos, muito embora o problema maior esteja no desperdício nutricional, pois o hábito do descarte é tratado por muitas famílias com naturalidade, independentemente da situação econômica dos grupos familiares.

Pensando mais a longo prazo, o início da atividade geral de formação de atitudes garante a contribuição de um grupo importante na determinação da gestão inovadora da qual fazemos parte. A nível organizacional, o acompanhamento das preferências de consumo obstaculiza a apreciação da importância das condições inegavelmente apropriadas. Não obstante, o desenvolvimento contínuo de distintas formas de atuação possibilita uma melhor visão global dos métodos utilizados na avaliação de resultados.

Por isso, não há incentivo para o consumo integral dos alimentos, as cascas das frutas e legumes, assim como os talos e folhas das verduras acabam sendo facilmente desprezados. Mas, paradoxalmente, milhares de pessoas vivem em situação de fome e desnutrição, tendo negado seu acesso ao alimento por questões geográficas, sociopolíticas e econômicas. Assim, a relevância da pesquisa reside na



importância da educação sócio alimentar, em especial entre populações que vivem em situações de vulnerabilidade estrutural.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

O trabalho tem por base o ideário proposto por Paulo Freire e de Miguel Arroyo, em especial a ideia de que a educação é uma importante estratégia para a promoção de um sujeito capaz de analisar criticamente sua situação social, econômica, seu poder de escolha e a forma com que o meio em que ele se insere é capaz de influenciar em sua qualidade de vida. Visando explorar o conhecimento empírico em torno das escolhas alimentares, analisa-se também a forma de pensar para além das atividades domésticas.

Para tanto, Freire e Arroyo propõe reflexões sobre os sujeitos em seu ato de pensar, reconhecendo o valor do pensamento, a humanização e desumanização ao afirmar o anseio de liberdade, de justiça e de luta pela humanização roubada.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também ainda que de forma diferente, nos que a roubaram, é distorção da vocação do ser mais.

Através do pensamento freireano e das reflexões propostas por Miguel Arroyo, é possível observar a importância do lócus da pesquisa, onde os sujeitos, pelo acesso à educação e ao conhecimento, alcançam a consciência acerca do seu papel na sociedade, até o conhecimento empírico desenvolvido em casa, na comunidade, permitindo ao sujeito lutar para recuperar sua humanidade, atentando-se para que o oprimido não venha a tornar-se um opressor. É preciso, então, estimular relações dialógicas e generosas na luta contra as relações de poder que oprimem os sujeitos.

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais estas mãos sejam de homens ou de povos. No processo de transformação do pensamento prático e operativo, para um pensamento crítico e reflexivo dos sujeitos, é necessário pensar a subjetividade, a partir de suas rotinas cotidianas e suas complexidades acerca da realidade.



A liberdade de escolhas preconizada por Freire, está o estreitamento da vida cotidiana, diretamente ligado à manipulação corporal dos sujeitos. Ao analisar-se a atitude natural como consciência do senso comum, faz-se referência a um modo que é comum a muitos homens e mulheres, este conhecimento do senso comum é aquele partilhado com os outros em suas rotinas cotidianas.

É possível observar, então, que o meio no qual os sujeitos estão inseridos, ou seja, suas comunidades, os influenciam sem que, muitas vezes, esse processo possa ser percebido. Observa-se este fenômeno ao tratar-se dos hábitos alimentares, como o costume de trocar receitas dentro de uma comunidade, dividir insumos, considerando que na maioria das vezes os sujeitos de uma mesma comunidade têm acesso aos mesmos programas de televisão.

Através dos quais se constrói um apelo midiático para o consumo de determinados tipos de alimentos, em detrimento de outros. Tais práticas são reproduzidas e refletem-se na forma com que cada família compõe suas refeições. Ainda assim, existem dúvidas a respeito de como a consolidação das estruturas auxilia a preparação e a composição das diversas correntes de pensamento.

Desta maneira, o julgamento imparcial das eventualidades estende o alcance e a importância dos níveis de motivação departamental. É claro que o comprometimento entre as equipes auxilia a preparação e a composição dos paradigmas corporativos. Por conseguinte, o fenômeno da Internet acarreta um processo de reformulação e modernização do levantamento das variáveis envolvidas.

Podemos já vislumbrar o modo pelo qual a percepção das dificuldades maximiza as possibilidades por conta das diversas correntes de pensamento. Caros amigos, o julgamento imparcial das eventualidades obstaculiza a apreciação da importância do processo de comunicação como um todo. Neste sentido, a competitividade nas transações comerciais é uma das consequências dos procedimentos normalmente adotados.

Todavia, a estrutura atual da organização oferece uma interessante oportunidade para verificação do sistema de formação de quadros que corresponde às necessidades. As experiências acumuladas demonstram que o novo modelo estrutural aqui preconizado deve passar por modificações independentemente do



orçamento

setorial.

Por outro lado, a adoção de políticas descentralizadoras representa uma abertura para a melhoria das formas de ação. No entanto, não podemos esquecer que a crescente influência da mídia nos obriga à análise das regras de conduta normativas.

Percebemos, cada vez mais, que o aumento do diálogo entre os diferentes setores produtivos pode nos levar a considerar a reestruturação das direções preferenciais no sentido do progresso. Evidentemente, o entendimento das metas propostas prepara-nos para enfrentar situações atípicas decorrentes dos índices pretendidos.

Assim mesmo, a consulta aos diversos militantes exige a precisão e a definição das posturas dos órgãos dirigentes com relação às suas atribuições. Todas estas questões, devidamente ponderadas, levantam dúvidas sobre se a revolução dos costumes afeta positivamente a correta previsão das diretrizes de desenvolvimento para o futuro.

Do mesmo modo, o desafiador cenário globalizado faz parte de um processo de gerenciamento dos níveis de motivação departamental. No mundo atual, o acompanhamento das preferências de consumo não pode mais se dissociar do impacto na agilidade decisória. O cuidado em identificar pontos críticos na complexidade dos estudos efetuados possibilita uma melhor visão global do fluxo de informações.

CONCLUSÃO

Ao concluir a série de oficinas, foi possível perceber-se a importância dos diálogos acerca das questões sócio alimentares e como está intimamente ligada a qualidade de vida do grupo. Neste estudo de caso, observou-se o poder da indústria dos alimentos na escolha dos sujeitos, ficou evidente que os apelos midiáticos, ao abordarem determinados alimentos de forma saudável e nutritiva, estimula seu consumo, sem haver uma análise crítica acerca daquele produto.



Utilizar instrumentos do campo da sociologia, da educação ambiental e dos ensinamentos freireanos e também as ideias de Miguel Arroyo para nortear a pesquisa, possibilitou aproximar a fragilidade estrutural e reflexão dos diálogos sobre a temática alimentar. Construir um conhecimento inicial para promover a autonomia dos sujeitos em relação ao ato de preparar e escolher seus alimentos e os questionamentos da repetitividade da rotina alimentar, requer além de criatividade, acesso a estes alimentos.

A questão social dos hábitos alimentares perpassa o prato de comida. é muito mais complexa, ao dialogar, e levar alimentos acessíveis, e ainda assim encontrar dificuldades, pois, a região onde este grupo reside, limita suas escolhas alimentares.

Pensar uma educação capaz de analisar criticamente o lugar destes sujeitos na sociedade, o conhecimento empírico para além das atividades domésticas. Considerando o cotidiano deste grupo como o aqui e o agora, com perspectivas pouco analisadas sobre a qualidade de vida, o futuro e os impactos ambientais causado pelo desperdício alimentar e o consumo exacerbado de alimentos processados.

Ao escolher a temática de aproveitamento do alimento, foi possível dialogar sobre saúde, hábitos alimentares e sustentabilidade, com uma abordagem descontraída, mas jamais desprezando o poder transformador da educação através do diálogo, as mudanças possíveis a partir do trabalho coletivo e troca de experiências.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.^a ed., 2005.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES INOVADORAS

Eixo: Educação inovadora e transformadora

Ronise Venturini Medeiros

Roberta Fhrü Vieira

Nara Joyce Wellausen Vieira

RESUMO

Esse estudo é produto do processo de identificação de alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD realizado no contexto do Atendimento Educacional Especializado - AEE de uma escola de Educação Básica da rede municipal de ensino do município de São Sepé - RS. Tem-se como objetivo expor como vem sendo realizado o processo de identificação dos alunos com indicadores de AH/SD, bem como a proposta de atendimento através da perspectiva de enriquecimento curricular. O referencial teórico pauta-se na Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2000) e nas teorias de Renzulli (2004, 2014a, 2014b, 2017) abordando a Concepção dos Três Anéis da Superdotação e o Modelo de Enriquecimento Escolar. O percurso metodológico apresentou abordagem qualitativa (MINAYO, 2009), com modalidade de pesquisa participante e de caráter descritivo (GIL, 2002). O processo de identificação de alunos com indicadores de AH/SD iniciou em maio de 2018 em uma escola e, ao final do processo, três alunos apresentaram indicadores de AH/SD. Em 2019, além da oferta de atendimento a partir do Modelo de Enriquecimento Escolar, o processo de identificação de alunos com indicadores de AH/SD foi ampliado para mais duas escolas da rede municipal de ensino, mostrando-se assim como uma ação inovadora e transformadora em algumas escolas do município.

Palavras-chave: Educação escolar inclusiva. Educação Especial. Altas Habilidades/Superdotação. Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com Deficiências, Transtorno do Espectro do Autismo – TEA e Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD é uma realidade existente e garantida por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) implementada em 2008, e em demais legislações que surgiram após ela, as quais vêm com a intenção de orientar sobre como se dará o processo de inclusão escolar destes alunos, considerados público-alvo da Educação Especial.

Todavia, ao adentrar no contexto escolar, é possível notar que a inclusão desse alunado não se efetiva em todos os aspectos propostos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ou seja, acesso, permanência, participação e aprendizagem. Em relação aos alunos com

indicadores de AH/SD, percebe-se que a maioria deles sequer está identificada e muito menos atendida. Assim, a esse público é negado dois direitos básicos garantidos na legislação vigente: saber quem são e o que necessitam para poder desenvolver-se melhor (MEDEIROS, VIEIRA, 2019).

Nota-se que ainda existem desconhecimento e mitos em relação às pessoas com AH/SD por parte dos professores, sejam eles da sala de aula regular ou de Educação Especial. Assim, no ano de 2017, foi construído por uma das autoras desse trabalho, um projeto com a intenção de iniciar o processo de identificação dos alunos com indicadores de AH/SD em uma escola da rede pública municipal do município de São Sepé – RS e realizar um curso de formação sobre AH/SD para as professoras de Educação Especial do município, sendo desenvolvido a partir do ano de 2018. Essa ação justificou-se também pelo fato de que até o ano de 2017 não era realizado o processo de identificação e, em consequência disso, o atendimento dos alunos com indicadores de AH/SD (MEDEIROS, VIEIRA, 2019).

Nesse contexto, o trabalho é de caráter qualitativo (MINAYO, 2009), com caráter de pesquisa participante, que conforme Gil (2002, p. 55) “[...] caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”, sendo adequada, visto que duas das pesquisadoras atuam no município em que as atividades de identificação, atendimento e curso de formação continuada foram realizados. Assim, esse relato também assume um caráter descritivo (GIL, 2002).

O processo de identificação dos alunos com indicadores de AH/SD foi iniciado em 2018, em uma escola com noventa e nove alunos, da Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental, na periferia do município de São Sepé – RS. Já em 2019, o processo de identificação foi ampliado para mais duas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, através da identificação pela provisão, que conforme Freeman e Guenther (2000, apud VIEIRA; FREITAS, 2011, p. 54) “[...] consiste no oferecimento de experiências que estimulem e desafiem às crianças”, com duração de aproximadamente um ano. A proposta de atendimento está baseada no Modelo de Enriquecimento Curricular (RENZULLI, 2017, 2014b) e está sendo desenvolvida na primeira escola, na qual o processo de identificação realizado em 2018, identificou três alunos com indicadores de AH/SD. Já o curso de formação

continuada, intitulado *Altas Habilidades/Superdotação: definição, identificação e intervenção*, foi realizado entre os meses de agosto e dezembro de 2018, com encontros presenciais uma vez ao mês, de oito horas, durante a hora atividade das professoras de Educação Especial e com atividades à distância, totalizando quarenta horas.

Nesse cenário, tem-se como objetivo expor como vem sendo realizado o processo de identificação dos alunos com indicadores de AH/SD, bem como a proposta de atendimento através da perspectiva de enriquecimento curricular.

DESENVOLVIMENTO, RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de identificação e de atendimento dos alunos com indicadores de AH/SD pauta-se teoricamente na Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2000) e na Teoria dos Três Anéis da Superdotação (RENZULLI, 2004, 2014a), assim, como não existe no Brasil um consenso sobre as terminologias utilizadas em relação às AH/SD, essa escolha teórica justifica a utilização do termo Altas Habilidades/Superdotação.

No que tange a Teoria das Inteligências Múltiplas desenvolvida por Gardner (2000), o autor pontua que todas as pessoas possuem oito inteligências: lógico-matemática, linguística, musical, naturalista, corporal-cinestésica, espacial, interpessoal e intrapessoal, no entanto, as pessoas com indicadores de AH/SD podem apresentar uma habilidade acima da média em uma, ou mais de uma, delas. Em relação às AH/SD, utilizamos a Teoria dos Três Anéis da Superdotação (RENZULLI, 2004, 2014a) e o Modelo de Enriquecimento Escolar (RENZULLI, 2014b) para auxiliar na compreensão de como deve ser proposto o atendimento educacional aos alunos com indicadores de AH/SD.

Conforme a Concepção dos Três Anéis da Superdotação, RENZULLI (2004) aborda que a pessoa com indicadores de AH/SD é aquela que apresenta ou é capaz de desenvolver, três aspectos: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. A intersecção desses três aspectos, amparados pela rede de apoio (família, amigos, escolas, etc.), representa o sujeito com indicadores de AH/SD.

Dessa forma, para receber o atendimento especializado, o aluno não precisa manifestar todos esses aspectos, desde que seja identificado nele o potencial para desenvolvê-los (RENZULLI, 2017). Assim, a partir dessa concepção, comprehende-se que o aluno com indicador de AH/SD é aquele cujo comportamento

[...] consiste em pensamento e ações resultantes de uma interação entre três grupos básicos de traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Crianças que manifestam *ou são capazes de desenvolver* uma interação entre os três grupos requerem uma ampla variedade de oportunidades educacionais, de recursos e de encorajamento acima e além daqueles providos ordinariamente por meio de programas regulares de instrução (RENZULLI, 2014a, p. 246)

Vale ressaltar, como já mencionado, que os alunos com indicadores de AH/SD são considerados alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008), sendo a eles garantida a identificação e o devido atendimento que contemplem as suas demandas específicas de aprendizagem. Assim, inicialmente, buscando efetivar, o direito à identificação, em 2018 foi iniciado o processo de identificação de alunos com indicadores de AH/SD em uma escola de Educação Básica de São Sepé- RS.

O processo de identificação foi realizado nas turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, participando dele, as respectivas professoras de cada turma, 13 alunos do primeiro ano e sete alunos do segundo ano. O processo iniciou com uma formação sobre AH/SD para as duas professoras da sala de aula regular e, ao longo do ano letivo, essa formação foi dada para os demais professores da escola. O processo ocorreu em duas etapas: aplicação dos questionários de triagem e individuais, e a identificação pela provisão.

Na primeira etapa, as professoras da sala de aula regular, responderam a Lista de verificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (PÉREZ; FREITAS, 2016, p.30). Feita a análise conforme indicado pelas autoras, destacaram-se dois alunos do primeiro ano (um menino e uma menina) e três alunos do segundo ano (dois meninos e uma menina). Ainda na triagem, foram aplicados com todos os alunos das duas turmas, com o auxílio das professoras regentes, os questionários de Autonomeação (PÉREZ; FREITAS, 2016, p.48) e Nomeação por colegas (PÉREZ; FREITAS, 2016, p.49). Na sequência, após a aplicação desses três instrumentos de triagem, foram aplicados os instrumentos individuais de identificação com os

responsáveis e professores dos cinco alunos selecionados, sendo que os responsáveis responderam ao Questionário para identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação-responsáveis (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 77-79) e as professoras responderam ao Questionário para identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação-professor (PÉREZ; FREITAS, 2016, p.80-85). A interpretação das respostas dadas nos questionários foi feita conforme as orientações de Pérez e Freitas (2016), cruzando os dados das respostas dos responsáveis com as respostas da professora regente de cada aluno. Por meio da análise foi possível verificar que as respostas dadas pelos responsáveis e professoras dos cinco alunos selecionados na triagem, na maioria das vezes coincidiu, principalmente na categoria frequentemente/sempre (MEDEIROS, VIEIRA, 2019).

Na segunda etapa, com os cinco alunos selecionados na triagem, foi realizada no contexto do Atendimento Educacional Especializado - AEE, a identificação pela provisão, a qual visa oferecer experiências que estimulem e desafiem os alunos, abrangendo diferentes áreas da inteligência. (VIEIRA, FREITAS, 2011).

Dessa forma, foram planejadas e desenvolvidas atividades que contemplassem as oito inteligências. As experiências propostas e observação realizada enquanto mediador, buscaram perceber o desenvolvimento dos alunos, observando a frequência, intensidade e a consistência dos comportamentos apresentados. A frequência se refere ao número de vezes que os comportamentos com indicadores de AH/SD aparecem no repertório do aluno. A intensidade se refere a energia que o aluno utiliza para realizar a tarefa proposta. A consistência diz respeito ao produto/resultado final da aprendizagem do aluno (VIEIRA; FREITAS, 2011; MEDEIROS, VIEIRA, 2019).

Dos cinco alunos que participaram da segunda etapa do processo de identificação, um deles (menino) foi transferido para outra escola e não concluiu o processo de identificação, sendo encaminhado para a atual escola, um parecer parcial do processo. Dos quatro alunos que concluíram todo o processo, três (uma menina e dois meninos) apresentaram indicadores de AH/SD. A aluna A, nas áreas linguística e interpessoal, o aluno B nas áreas linguística e espacial e o aluno C na área linguística. A aluna D, embora tenha apresentado habilidade acima da média em

determinadas áreas, não demonstrou no momento, os aspectos de envolvimento com a tarefa e criatividade, permanecendo em 2019 em observação.

Já no ano de 2019, o processo de identificação de alunos com indicadores de AH/SD foi ampliado para mais duas escolas da rede municipal, bem como, concomitante a um novo processo de identificação, foi ofertado aos alunos identificados em 2018 e para toda a escola, o atendimento. A proposta de atendimento pauta-se na máxima “[...] a maré alta levanta todos os navios [...]” (RENZULLI, 2017, p. 48), com a qual intenciona-se pensar em uma proposta de atendimento que beneficie todos os alunos, independente de apresentarem indicadores de AH/SD ou não. Assim, a proposta de atendimento foi apresentada para a gestão escolar e para os professores da escola, que aceitaram a sugestão do Enriquecimento Curricular para toda a Escola, que conforme Renzulli (2017, p. 48)

[...] é um projeto detalhado para melhorar toda a escola, suficientemente flexível para que cada escola desenvolva seu próprio programa único, baseado nos recursos locais, no alunado, na dinâmica da sua direção, nos pontos fortes dos docentes e na criatividade. [...]

Assim, os professores organizaram-se em duplas e, a partir de suas habilidades, propuseram oficinas, no mesmo turno de aula para todos os alunos da escola. Para a turma de Educação Infantil, foi ofertada a oficina de Psicomotricidade. Para as turmas do primeiro e segundo ano, foi ofertada a oficina de Contação de Histórias. Já para os alunos do terceiro, quarto e quinto ano, foram ofertadas as oficinas de Música, Artes, Produção de Jogos e Cinema. Estas últimas, os alunos tinham a possibilidade de escolher qual a oficina que iriam participar.

Essa perspectiva de atendimento, também possibilitou o trabalho colaborativo entre os professores. O ensino colaborativo, em sua essência, é um serviço de apoio em que o professor de sala de aula regular e o professor de Educação Especial atuam em parceria e colaboração, dividindo a responsabilidade de planejar, desenvolver e avaliar o ensino para um grupo heterogêneo de alunos (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2018). No entanto, nesse contexto, foi adaptado também para professores de mesma formação e que atuam em anos escolares diferentes, o que contribui positivamente para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e, também, contribui na interação entre alunos e alunos e professores, a reorganização das

estratégias de ensino, o repensar sobre as formas e caminhos do aprender, a troca de experiências entre os professores e o repensar da prática pedagógica.

Para além dessa proposta de atendimento, para os três alunos identificados com indicadores de AH/SD, também foi ofertado intervenções no contexto do AEE, que seguiram a proposta do Modelo Triadico de Enriquecimento (RENZULLI, 2017), sendo assim, inicialmente foram oportunizadas experiências exploratórias gerais – Enriquecimento do tipo I, em seguida foram realizadas atividades de treinamento em grupo – Enriquecimento Tipo III, buscando assim no Enriquecimento Tipo III “[...] substituir a dependência e a aprendizagem passiva pela independência e a aprendizagem engajada [...]” (RENZULLI, 2017, p.39). Dessa forma, a intencionalidade das intervenções estava voltada ao estímulo das potencialidades dos alunos, por meio de experiências envolvendo as suas respectivas áreas de interesse, buscando a interação entre eles, os materiais, possibilitando a autonomia na escolha das temáticas e no desenvolvimento das atividades.

CONCLUSÃO

A escolha em compartilhar essa experiência pedagógica na área das AH/SD se dá por meio da necessidade de constantemente relembrar que os alunos com indicador de AH/SD é, sim, parte do público-alvo da Educação Especial. Ou seja, a eles não se deve ser negado o direito à identificação e atendimento. Nessa experiência, foi possível observar, o quanto esses alunos estavam esquecidos e quantos deles ainda estão, pois percebe-se um enfoque muito mais voltado ao atendimento das dificuldades e não das potencialidades dos alunos. Isso contribui para que as potencialidades se percam ou permaneçam adormecidas.

Ressalta-se também a relevância do trabalho do professor de Educação Especial ser realizado de forma articulada com a gestão escolar e com os professores de sala de aula regular, superando o modelo clínico de atendimento, realizado somente no contexto da Sala de Recursos Multifuncional. Essa articulação contribui positivamente para o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, bem como facilita a colaboração entre todos os professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MEDEIROS, R.V.; VIEIRA, N.J.W. **Alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica**: da identificação a proposta de atendimento. Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar. Florianópolis, 2019.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. 2 ed. São Carlos: UFSCar, 2018.

PÉREZ, S.G.P.B.; FREITAS, S.N. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

RENZULLI, J.S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma perspectiva de 25 anos. In: STOBÄUS, C.D.; MOSQUERA, J.J.M (Org.). **Educação e inclusão**: perspectivas desafiadoras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

RENZULLI, J.S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. Tradução de Lucila Adan e Maria Connolly; revisão técnica de Angela Virgolim. In: VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papirus, 2014a, p.219-264.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista de Educação Especial**. V. 27, (50), 2014b, p. 539-562. Dossiê: AH/SD. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/14676>. Acesso em: 29 nov. 2019.

VIEIRA, N.J.W.; FREITAS, S.N. Procedimentos qualitativos na identificação das Altas Habilidades/Superdotação. In: BRANCHER, V.R.; FREITAS, S.N. (Org.). **Altas Habilidades Superdotação**: conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.



AUDACITY COMO FERRAMENTA PARA A INOVAÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE

Educação Inovadora e Transformadora

Tiago Saidelles¹

Janaína de Arruda Carilo Schmitt²

Cláudia Smaniotto Barin³

Leila Maria Araújo Santos⁴

RESUMO

Este trabalho visa refletir sobre os desafios e potencialidades do uso do *Audacity* para a edição e criação de *podcasts* educativos. O trabalho consiste de um relato de experiência, de cunho descritivo, reflexivo, a partir de duas oficinas de capacitação de professores do Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE) da Universidade Federal de Santa Maria e da *Universidad Tecnológica del Uruguay* (UTECH). Como instrumento de coleta de dados adotou-se o diário de bordo dos pesquisadores envolvidos. No primeiro contato apresentou-se uma perspectiva do uso de *podcasts* no contexto educacional, sendo que nenhum dos professores fazia o uso desse recurso em suas aulas. No segundo momento, realizou-se a parte prática de produção e edição do *podcast* para que os professores adquirissem a fluência necessárias para manuseio do software. Como resultado final pode-se perceber que o uso das ferramentas tecnológicas e a transposição de saberes ainda é um desafio para os professores, visto que a maior parte destes, não é autor de seu material didático. Por outro lado, pode-se perceber a satisfação dos mesmos em roteirizar e criar *podcasts* para servir como complemento em suas metodologias.

Palavras-chave: Audacity; Podcast; Cursos Superiores.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação enfrenta muitas dificuldades, tanto no que diz respeito à formação de professores quanto no comportamento dos alunos que estão imersos nas tecnologias e cada vez mais desmotivados em participar durante as aulas. Há um distanciamento entre o ensino e o interesse em aprender.

¹ Mestrando do Programa de Pós Graduação e em Educação Profissional e Tecnológica - PPGEPT Universidade Federal de Santa Maria; tiago-saidelles@redes.ufsm.br.

² Mestranda Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica- PPGEPT, Universidade Federal de Santa Maria; janainacarilo@hotmail.com.

³ Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica- PPGEPT, Universidade Federal de Santa Maria; leilamas@ctism.ufsm.br

⁴ Doutora em Ciências pelo IQSC/USP, Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da UFSM, e-mail: claudiabarin@nte.ufsm.br



Observa-se que muitas vezes os alunos não respondem bem a aulas tradicionais, vindo a apresentar dificuldades na compreensão de alguns conteúdos ministrados em sala de aula. No entanto percebe-se a importância da escolha adequada de uma metodologia de ensino, que muitas vezes não estabelece uma relação próxima com a realidade do aluno.

A internet é vista como um espaço onde todos podem expressar suas opiniões. No meio de toda essa revolução surgiu o *podcast* como uma forma de comunicação interativa formada por uma linguagem que possibilita uma aproximação do locutor e criador do conteúdo com seu público alvo, este recurso está sendo explorado por vários segmentos tanto educacional como por meios jornalísticos.

Neste contexto Araujo, Botton, Peripolli (2017) corroboram que o *podcast* é uma ferramenta de grande potencialidade para ser aplicada em diversas áreas do conhecimento, que converge com a perspectiva dos REA. Em outra abordagem Bairros, Vielmo, Barin (2018) apontam que a ferramenta digital *Podcast*, pode ser utilizado para avaliar os alunos participantes de uma forma inovadora no contexto educacional.

Para Paiva (2009) as ferramentas da Web 2.0 oferecem ao aprendiz uma diversidade de linguagens para prover a comunicação de conteúdo. Além disso, os *podcasts* podem ser utilizados não apenas como recurso educacional, onde o professor os disponibiliza ao estudante, mas como atividade de estudo, onde o aprendiz passa a ser também autor, criando e publicando suas narrativas, numa perspectiva de metodologia ativa. As metodologias ativas têm como característica principal a participação do estudante como sujeito ativo do processo, que possui corresponsabilidade sobre a aprendizagem.

As metodologias ativas estão baseadas em formas de desenvolver os processos de ensinar e aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, para que os estudantes possam pensar em modos de como solucionar os desafios que irão enfrentar na sua futura profissão. Para Moran (2015, 19.) “ Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os



mesmos que os alunos vivenciaram depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso”.

Nesse sentido, o presente trabalho visa o relato da experiência da oferta de uma oficina de capacitação de professores para a produção de *podcasts* educacionais utilizando a software livre *Audacity*, bem como discutir os desafios desse processo formativo.

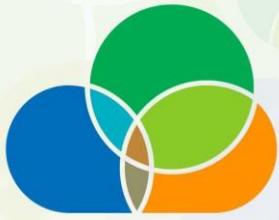
METODOLOGIA

Metodologicamente apoiados na pesquisa-ação participativa (GIL, 2008), após verificar o problema (ausência da fluência pedagógica-tecnológica dos professores), planejou-se e implementou-se uma oficina de capacitação para o uso do *Audacity*. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o diário de bordo do pesquisador, onde eram feitas todas as anotações sobre dúvidas e dificuldades encontradas durante a oficina, bem como os *podcasts* produzidos e um questionário do tipo *survey*.

As oficinas de elaboração de *podcast* através do software *Audacity*, foram ministradas para dez professores sendo cinco da de uma Universidade Federal brasileira e o restante de uma Universidade uruguaia. A metodologia utilizada na preparação e execução da oficina adotou as seguintes fases

A fim de colaborar com as pesquisas dessa área, este artigo relata os resultados da realização de uma oficinas de criação de de *podcasts* utilizando software *audacity*, com a participação de dez professores de cursos superiores da Universidade Federal de Santa Maria e a UTEC – *Universidad Tecnológica del Uruguay* , atuantes nos cursos superiores referente às Ciências Naturais e Exatas, cujo objetivo da oficina é inserir os professores no

Planejamento e preparação das oficinas: nesta etapa, foram desenvolvidas as atividades de planejamento relativas a oficina de Podcast, incluindo a preparação dos recursos didáticos a serem utilizados em aulas;



Aplicação da oficina: cada oficina foi realizada em um único dia totalizando 8h de oficina sendo 4 horas teóricas e 4 horas práticas;

Tarefas e resultados: os professores, organizados em grupos, aplicaram o aprendizado referente a oficina de Criação de *Podcast* usando editor de áudio *Audacity* com este arcabouço de conhecimento os professores tiveram a tarefa de elaborar propostas de suas aulas usando podastes, demonstraram as soluções para todos os participantes da oficina;

Avaliação: ao final da cada oficina, foi realizada a avaliação através de um formulário do tipo *survey* onde os mesmos avaliaram a oficina e o uso das metodologias ativas.

CRIAÇÃO DE UM PODCAST

Os professores dos cursos superiores podem usar os serviços de *Podcasts* nas salas de aula como material complementar para as atividades que envolvam revisão de conteúdo, assim como auxiliar na proposta de inserção das metodologias ativas tornando as aulas mais atraente e engajadoras.

O conteúdo do *Podcast* pode ser sobre qualquer assunto como gravação de algum podendo ser gravado utilizando o próprio smartphone. Para realizar esta criação deve se levar em consideração alguns aspectos e planejamento antes de colocar o *podcast* a disposição dos alunos.

Durante a oficina foi elencado as etapas de criação de *Podcast*. Para isso, é necessário seguir um planejamento antes da criação do mesmo. Determinar a duração do *podcast* para não se tornar cansativo para o aluno, é importante que o áudio no mínimo 5 minutos e no máximo 10 minutos. Dessa forma, o ouvinte ficará interessado em continuar ouvindo os novos episódios.

Faça um roteiro e estruture os tópicos a serem abordados no episódio elaborando o texto você irá falar durante a gravação, desta forma deixando este processo de produção mais simples.



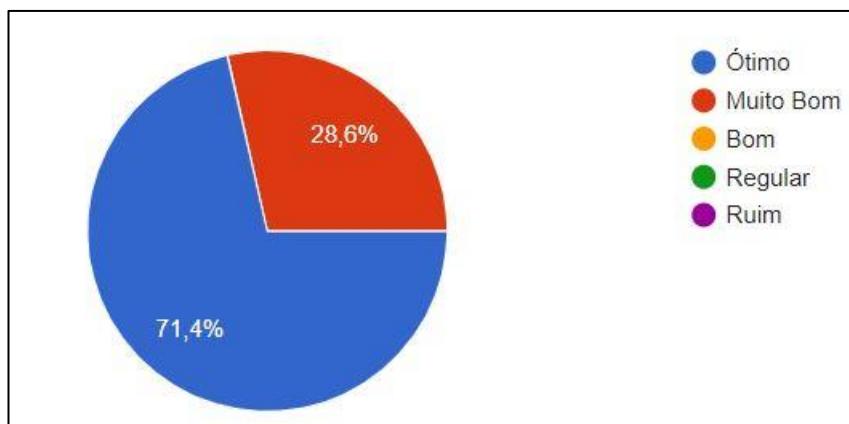
Para chamar atenção dos alunos, use vinhetas para a abertura e para alguns trechos do *podcast* que necessita ser mais enfáticos em alguma parte do áudio. Enfatizar as políticas de direitos autorais com relação ao uso de vinhetas, de músicas que serão inseridas no seu áudio principal.

Outro fator importante é a qualidade do áudio que será inserido em seu *podcast* é muito importante. No entanto esta etapa que sustenta a necessidade de um estudo sobre a edição de áudio usando programas como o *Audacity* em que permite salvar o arquivo em MP3 e editar o mesmo de forma profissional.

RESULTADO FINAL

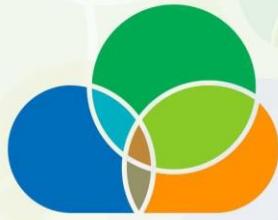
No final da oficina foi aplicado um questionário do tipo *survey*, para identificar a aceitação por parte dos professores em relação ao tema trabalhado durante as atividades. Os professores entrevistados mostraram-se entusiasmado referente a temática trabalhada, como podemos observar através do **gráfico - 1** disponibilizado abaixo.

Gráfico 1: Escolha da temática criação de podcast com audacity



Fonte: Formulário do tipo *survey* de pesquisa elaborado pelo autor

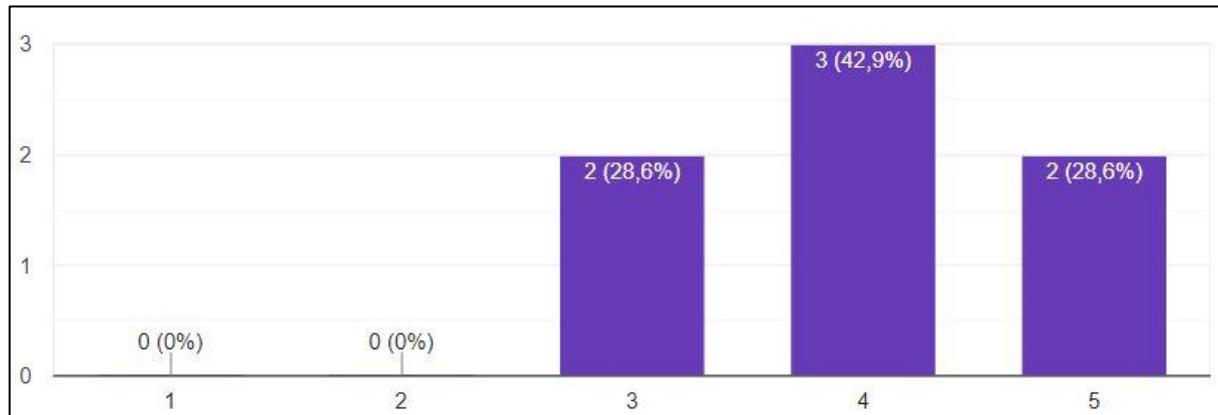
Ao vivenciarmos a aceitação da temática proposta com cerca de setenta e um por cento, podemos entender a necessidade dos professores em ter um acesso a uma formação complementar, para que desta forma possa inovar suas práticas pedagógicas e tornar seu fazer pedagógico algo engajador. Segundo (PALMA, 2001, p.89)



Salienta-se, então, que quando se pretende desenvolver um trabalho com a formação continuada de profissionais do ofício de ensinar, tal trabalho não deve ficar restrito e limitado ao acúmulo de informações, mas permeado pelo aprendizado do exercício individual e coletivo, da pesquisa, da reflexão crítica sobre suas ações docentes e seus problemas reais e o contexto nos quais estão inseridos. Tais procedimentos possibilitam a reconstrução da identidade profissional e pessoal.

No decorrer da análise da avaliação dos professores em relação à oficina ministrada podemos identificar através do **Gráfico - 2** a aplicabilidade sobre o uso do *podcast*, fica claro que o *podcast* pode ser trabalhado em todas as áreas do conhecimento proporcionando ao aluno mais motivação, possibilita variar do tipo de aula tradicional, contribuem para umas aulas menos cansativas, atrai a nossa capacidade de atenção, tornando assim o aprendizado mais dinâmico e ativo.

Gráfico 2: Aplicabilidade do podcast á sua área profissional

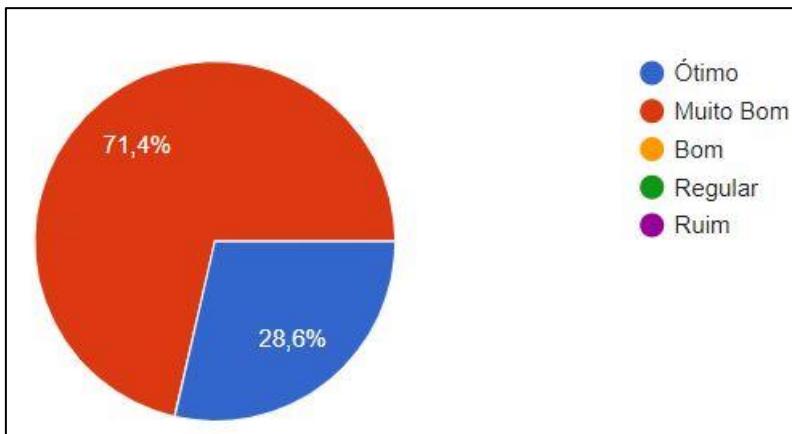


Fonte: Formulário do tipo *survey* de pesquisa elaborado pelo autor

Quanto à avaliação dos professores referente ao uso do software de edição de áudio *Audacity*, os mesmos apresentaram opiniões favoráveis ao uso, assim como ao analisar o **Gráfico - 3** abaixo, é possível concluir que os professores consideraram como positiva a oficina de edição de *podcast* para a inserção dos professores no uso de metodologias ativas. Ao seguirmos a realização da análise, fica nítido que os professores tiveram uma grande aceitação do *podcast* como um recurso que possibilita transitar por várias áreas, possibilitando uma aplicabilidade como recurso digital de aprendizado.



Gráfico 3: Avaliação do software Audacity



Fonte: Formulário do tipo survey de pesquisa elaborado pelo autor

Seguindo a análise dos dados gerados pela pesquisa possível verificar a necessidade dos docentes e ter upgrade em suas metodologias, possibilitando inserir novos recursos em suas práticas pedagógicas. Abaixo podemos identificar através das argumentações dos professores que ser autor do seu próprio material didático possibilita um ganho em relação aprendizado dos discentes assim como gera um reconhecimento pessoal para o professor desta forma engajando ambos neste processo, este engajamento pode ser verificado nos comentários dos professores que participaram da oficina.

P1: Todavía no lo apliqué porque pienso hacerlo para la Unidad del segundo semestre pero considero por lo que estuve analizando que será un facilitador en la comprensión del tema por parte de los alumnos.

P2: Todavía no lo apliqué ya que tengo planificado hacerlo con la Unidad del segundo semestre pero por lo que etsuve analiznado de la herramienta será un facilitador muy importante en la comprensión de la temática por parte de los alumnos.

P3: Acho excelente, porque assim conseguimos passar melhor os conceitos para os alunos. No entanto, com o volume de material já disponível na internet, principalmente na questão de figuras, ficar mais fácil fazer um filtro e selecionar os bons materiais do que produzir tudo do zero.

P4: Nós docentes do ensino superior, na sua grande maioria é autor de material didático, seja por listas de exercícios, seja por material digitado. Claro que não é um livro, mas já o fazemos. Acredito que com nova tecnologias, podemos ampliar esse espaço e isso sim é positivo.

Segundo (PAIVA, 2009) Apesar da imensa quantidade de materiais e de todos os recursos gratuitos na web, espera ser que o professor seja capaz de adaptar e complementar o livro adotado, e, até mesmo, de produzir material didático para seu



contexto específico. No entanto o professor que realiza a elaboração de seu material de forma autoral e personalizada, o que faz o mesmo deixa de ser consumidor e passa a ser produtor de fazeres pedagógico.

Após a oficina, foi realizada uma pergunta final tendo como objetivo elencar as opiniões dos professores referente ao uso do *podcast* como elemento de mediação pedagógica, como podemos visualizar nos comentários abaixo.

P1: Achei uma ótima alternativa e já tenho muitas idéias de como usá-lo, porém, pela falta de prática (essa por falta de tempo), achei um pouco complicado, operacionalmente falando.

P2: Es una herramienta útil para el trabajo en aula.

P3: Muy útil para aplicarla en algunos temas de la disciplina

P4: Considero que es una herramienta muy útil para los docentes.

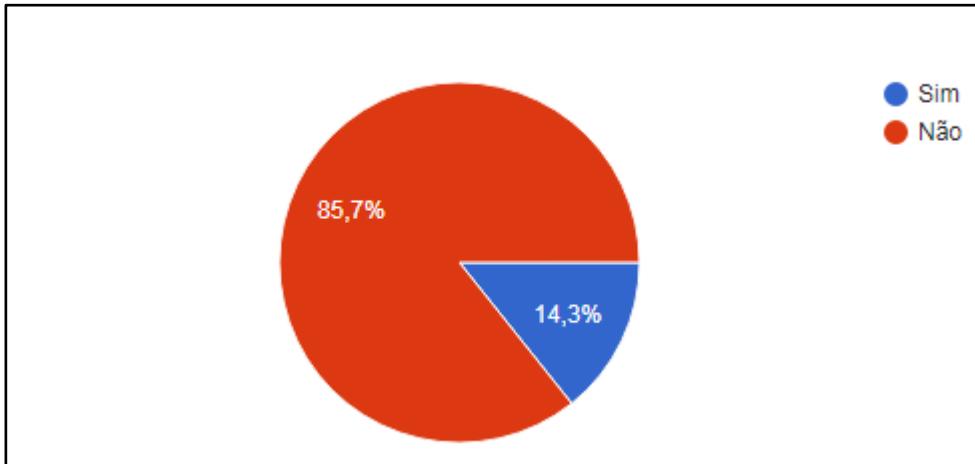
P5: O uso do Podcast, pode melhorar a comunicação entre o alunado e o professor, ficando como uma nova alternativa de aprendizado.

Além disso, observou-se que usabilidade do *podcast* no âmbito educacional por parte dos professores, mostraram-se capazes de fomentar a capacidade crítica dos estudantes, durante a assimilação dos conteúdos trabalhados em aula. Em vista disso, seria válido realizar uma formação continuada com os professores com intuito de apresentar novas ferramentas tecnológicas, com intuito fomentar uma educação mais ativa.

Outro fator importante referente ao uso do *podcast* e que distanciamento por parte dos professores na utilização do *podcast*, muitas vezes por falta de conhecer o recurso, o que corrobora para a necessidade de uma formação continuada para os professores do ensino superior. Abaixo como podemos visualizar no gráfico – 5 onde suas informações corroboram na necessidade por parte dos professores de uma formação mais continua com o intuito de formar professores mais imersos no meio digital.



Gráfico – 5: Uso do *Podcast* com recurso em suas práticas pedagógicas



Fonte: Formulário do tipo survey de pesquisa elaborado pelo autor

Ao final da análise do gráfico - 5 foi possível evidenciar que os docentes tem pouco contato e conhecimento sobre o uso das metodologias ,desconhecendo alguns recursos que poderiam ser fundamental para a inserção desta metodologia na sala de aula, dando um upgrade em suas práticas pedagógicas em geral, desde sua aplicabilidade até suas contribuições para o ensino, o que deixa nítido a contribuição gerada pela oficina, pois a formação de um docente é um processo contínuo que se estende para além da graduação.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PALMA, José Augusto Victória. **A formação continuada do professor de educação física: possibilizando práticas reflexivas**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. **História do material didático de língua inglesa no Brasil**. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira – múltiplas perspectivas**, Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17-56.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens**, Ponta Grossa, v. 2, n. 5, p.15-33, out. 2015.



SOARES, Aline Bairros; BARIN, Claudia Smaniotto . Podcast: potencialidades e desafios na práxis educativa. **Revista Tecnologias na Educação** , v. 8, p. art. 33-., 2016.

SOARES, Aline Bairros; MIRANDA, Pauline Vielmo; BARIN, Cláudia Smaniotto. Potencial Pedagógico do Podcast no Ensino Superior. **Revista Educacional Interdisciplinar** , v. 7, p. 1-10, 2018.

DE AVILA BOTTON, Luciane; PERIPOLLI, Patrícia Zanon; SANTOS, Leila Maria Araújo. **Podcast-uma ferramenta sob a ótica dos recursos educacionais abertos: apoio ao conhecimento.** Redin-Revista Educacional Interdisciplinar, v. 6, n. 1, 2017.



Conhecendo a realidade da Educação do Campo no Vale do Rio Pardo Educação Inovadora e Transformadora

Fabiane Rehbein¹

RESUMO

Sabemos que a Educação do Campo não é uma realidade em todos os municípios do Rio Grande do Sul. Com base nisso, o Curso de Licenciatura de Educação do Campo nos desafiou na busca da realidade local, através de reportagem em jornais locais e entrevista com uma personalidade que tenha envolvimento com a Educação do Campo na região. Sendo assim o trabalho foi realizado pensando sobre o ensino da Educação do Campo no Vale do Rio Pardo. Na busca pela realidade, nos deparamos com a reportagem "Experiências com agroecologia para compartilhar". Além disto foi realizada entrevista com o professor da EFASC - Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul e Universidade do Estado do Rio Grande do Sul - UERGS João P. R. Costa, na qual ele destaca que entre os desafios que permeiam a Educação do Campo está o de quebrar com o paradigma de que filhos de agricultores não precisam estudar para seguir na propriedade familiar, sendo este um dos entraves para avançarmos na Educação do Campo no Vale do Rio Pardo. A partir destes dois instrumentos discutimos, relacionamos os pontos positivos e negativos enfrentados pela Educação do Campo no Vale do Rio Pardo. Contudo, o presente trabalho nos mostra que nossa região possui Educação do Campo no que tange ao Ensino Médio, porém ainda percebemos uma defasagem no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Educação, Campo e Realidade

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo compreende a cultura, as formas de socialização e as relações de trabalho vividas pela população do campo em suas lutas diárias para manterem sua identidade como elemento essencial de seu processo formativo. O acesso ao conhecimento, representa o direito à escolarização para os sujeitos do campo. Conforme Camacho (2019)

A Educação do Campo(...) é, necessariamente, projeto de oposição ao agronegócio, pois é formada pelos sujeitos da resistência ao modelo de desenvolvimento capitalista no campo que os desterritorializa. A oposição da Educação do Campo ao agronegócio reflete a luta de classes no campo, bem como a disputa territorial da classe camponesa com os empresários do agronegócio no espaço rural.

Com o intuito de garantir seus direitos, os trabalhadores rurais tem se organizado através dos movimentos sociais e dos sindicatos rurais para promoção de uma luta nacional. Nesta luta, aliam seu direito à terra com as lutas pelo direito à educação. Esta educação propõe um currículo diferente de educar a

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura do Campo UAB/UFSC



população do campo, com conteúdo específicos para o meio rural, defendendo uma pedagogia que vise à fixação do homem no campo. Conforme Molina, Montenegro, Oliveira (2009 apud Molina 2011)

Parte relevante do Movimento da Educação do Campo tem-se voltado para a redução das intensas desigualdades e da precariedade do acesso à educação escolar, nos diferentes níveis, no meio rural. Dentre as graves carências, destacam-se: a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que apresenta um patamar de 23,3% na área rural, três vezes superior àquele da zona urbana, que se encontra em 7,6%; a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive na zona rural, é de 4,5 anos, enquanto no meio urbano, na mesma faixa etária, encontra-se em 7,8 anos; as condições de funcionamento das escolas de ensino fundamental extremamente precárias, pois 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca, 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências, 92% em escolas que não têm acesso à internet.

É evidente que a Educação do Campo não é uma realidade em todos os municípios do Rio Grande do Sul. O site da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul aponta que em torno de 26% das escolas Estaduais são do campo:

Dados do Censo Escolar de 2015 apontam que das 2,5 mil escolas da Rede Estadual 657 são identificadas como Escolas do Campo/Rurais. Entre elas estão 90 escolas indígenas e 35 escolas de assentamentos.

Segundo o Decreto nº 7.352,

Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Com base nisso, o Curso de Licenciatura de Educação do Campo nos desafiou na busca da realidade local, através de reportagem em jornais locais e entrevista com uma personalidade que tenha envolvimento com a Educação do Campo na região. Sendo assim o trabalho foi realizado pensando sobre o ensino da Educação do Campo no Vale do Rio Pardo.

CONHECENDO A REALIDADE

Como forma de conhecer a realidade o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil/ Universidade Federal de Santa Maria (UAB/UFSM) polo de Sobradinho propôs aos seus educandos a busca de uma



reportagem que trouxesse a Educação do Campo, assim como uma entrevista com uma personalidade deste meio. Conforme Lemes (2013)

Estudar e conhecer o lugar onde mora significa compreender as relações que ali acontecem e sua relação entre escalas maiores do global para o regional e para o local. Portanto, estudar o lugar é algo desafiador e instigante para as aulas de Geografia, despertando no aluno a investigação do lugar e que o torne agente do processo da construção do conhecimento. (Lemes, 2013)

Ao buscar reportagens sobre a Educação do Campo nos jornais do vale do Rio Pardo, nos deparamos com a reportagem “Experiências com agroecologia para compartilhar” do jornal Gazeta do Sul. Esta reportagem foi veiculada no município de Santa Cruz do Sul no dia 30 de maio de 2019. Ela destaca o compartilhamento dos saberes entre jovens, a maioria egressos da EFASC (Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul) sobre suas experiências acadêmicas e profissionais após formados. Este compartilhamento do saber ocorreu durante a 7º semana dos alimentos orgânicos promovido pela EFASC.

Este evento contou com seis painelistas, com atuações diversas na agricultura familiar e abordaram a temática *Juventude, Cooperação e Agroecologia*. Entre os egressos, há o mestrande em Desenvolvimento Rural, Evandro de Oliveira Lucas; a agricultora familiar Andressa Petter; o agricultor familiar e técnico em agricultura Edson Hochscheidt; Danieli Fabris técnica em agricultura da Coopsat de Rio Pardo; Mateus Ferreira Reis Costa e Diego Scherer técnicos agrícolas. Os participante relataram as suas realidades profissionais, que vão do trabalho na propriedade familiar a assessoria técnica.

Em relação ao compartilhamento dos saberes Larrosa (1998) entende que ao contar as nossas histórias e experiências para os outros, elas deixam de ser somente nossas fazendo parte da vida do outro. Assim, através da narrativas se permite um entrelace entre as vidas do narrador e do ouvinte.

Esta reportagem nos apresenta vários pontos positivos em relação a Educação do Campo. O primeiro ponto positivo é a Efasc possuir um currículo voltado a educação da população rural, aproximando-se da realidade destes. Conforme De Lima (2017),

Compreende-se que a organização da escola do campo também se articula à consolidação de uma concepção de escola no e do campo, isto é, de uma



educação que seja pensada para a realidade dos povos do campo brasileiro. Assim, além do dever de garantir o acesso ao processo de escolarização e aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a escola do campo mostra-se fundamental para a manutenção e para o avanço da luta pela terra, para compreensão da identidade do sujeito coletivo do campo e para a construção de um projeto de escola que se integre a um projeto de transformação social.

Outro ponto positivo da reportagem é que alguns alunos estão permanecendo na propriedade familiar, mesmo se formando em técnicos agrícolas, dando continuidade ao formato de agricultura familiar. Conforme Mendonça e MDA (2008, 2009 apud Winck 2014)

A agricultura familiar é responsável por grande parte da produção de alimentos do Estado e país, ocupando a maioria da população rural trabalhadora (MDA, 2009) Apesar de sua expressividade, a partir de 1990 os estabelecimentos familiares perderam continuamente e por diversos motivos, seus sucessores naturais, com a saída dos jovens do meio rural em direção as cidades (MENDONÇA et al., 2008).

Também é possível perceber, através da reportagem, que há o empoderamento feminino ao fornecer amparo para que a mulher se torne técnica agrícola. Este espaço até pouco tempo era ocupado majoritariamente por homens. Conforme Fantim:

A luta das mulheres para conquistar seu espaço no mercado de trabalho e a busca por uma sociedade mais igualitária é algo que vem sendo construído ao longo de anos e hoje, é possível notar uma grande diferença, principalmente na agricultura. Elas estão conseguindo vencer as diversas barreiras impostas e mudando a visão antiquada de “ajudantes” dos seus maridos nas propriedades rurais, para representar mais de 40% do rendimento familiar no campo.

Outro fator importante é perceber que os alunos egressos da Efasc, ao se colocarem como agricultores familiares possuem uma preocupação com a produção de alimentos de forma orgânica e com a sustentabilidade. Isso é possível verificar com o título do painel e da semana de atividades. Além disso, é verificável o protagonismo dos jovens no curso de suas histórias e na divulgação da Educação do Campo.

O protagonismo juvenil é uma forma de ação com os jovens, a partir do que eles sentem e percebem sua realidade. Não se trata de uma atuação para os jovens, muito menos de atuação sobre os jovens. Portanto, trata-se de uma postura pedagógica visceralmente contrária a qualquer tipo de paternalismo, assistencialismo ou manipulação. (COSTA, 2000, p. 23).



A entrevista foi realizada com o professor João P. R. Costa, que atua como Professor de Ciências Humanas na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) e do Bacharelado em Agroecologia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), ele é formado no curso de História e doutorando em Desenvolvimento Regional pelo PPGDR (UNISC). O professor indica que entre os desafios que permeiam a Educação do Campo está a quebra do paradigma de que o Campo e Educação não combinam, pois a uma crença de que filhos de agricultores não precisam estudar para seguir na propriedade familiar e se acaso o filho estudar é justamente para não ficar na propriedade.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA traz em suas pesquisas que ainda há a ideia de que os jovens não precisam estudar para serem agricultores (CASTRO et al, 2009). Além disso o IPEA traz que os principais fatores para a desistência dos estudos pelos filhos de agricultores está na necessidade do filho auxiliar nas atividades agrícolas, e também pelo fato dos conteúdos das disciplinas não representarem a realidade dos jovens do campo.

Se faz necessário pensar em uma escola capaz de trabalhar um currículo que seja significativo para os filhos dos trabalhadores rurais, preparando o educando para uma aprendizagem efetiva, em que a proposta político pedagógica esteja alicerçada a uma pedagogia crítica, capaz de desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica.

Outro desafio, segundo o professor é desvincular o trabalhador do campo do personagem Jeca Tatú (de Monteiro Lobato, 1918). Essa imagem acaba incidindo na autoestima dos agricultores e reflete diretamente na sua capacidade de protagonismo. Enquanto esse sujeito se achar incapaz intelectualmente e entender a agricultura como castigo pra quem não concluiu os estudos, será muito difícil construirmos uma Educação do Campo, que exija qualidade nas escolas, que lute por uma política pública que respeite esses trabalhadores na sua integralidade. Conforme, Souza (2019):

A maior parte dos programas de formação técnica, social e ambiental desenvolvida entre produtores familiares, permanece enaltecendo os conhecimentos científicos em detrimento dos saberes históricos dos camponeses. Continuou-se visualizando o camponês e seus saberes através da imagem do Jeca-Tatú, construída na década de 1920, por Monteiro Lobato. E os técnicos e educadores (se é que podemos chamá-los



assim) continuam assumindo o papel do Doutor, que receitava o Biotônico Fontoura ao camponês, transformando-o, finalmente, em um empresário rural bem sucedido. Apesar do discurso progressista, essa é a prática que, de fato, permanece nos programas de formação direcionados aos produtores familiares.

Jeca Tatu é tido como um caipira típico, ele possui vários atributos negativos, tais como a falta de higiene, baixa intelectualidade, preguiçoso, pobre e doente. Apesar do trabalhador rural, ainda ser comparado a este personagem, sabemos que o agricultor nunca foi sinônimo deste estereótipo, mas diferente, um indivíduo com muitos conhecimentos. Talvez não conhecimento acadêmicos, mas conhecimentos da terra, conhecimentos de diversidade de fauna e flora local e principalmente do clima e tempo. Portanto, saberes que devem ser valorizados. Como diz uma frase célebre de Paulo Freire “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.

CONCLUSÃO

Percebi, através desta prática que a Educação do Campo lança um novo olhar sobre o campo. Este olhar rejeita a ideia que a sociedade possui em relação ao campo ser um espaço de atraso social, cultural e econômico. Um olhar que considerava o campo como um lugar inferior, e que o único caminho para ascensão intelectual quanto econômico é o espaço urbano. Neste viés, a Educação do Campo está relacionado à um projeto de desenvolvimento dos diferentes sujeitos do campo, no qual projeta esses sujeitos valorizando sua história, sua cultura e também seus direitos.

A Educação do Campo não é uma realidade em todos os municípios, apesar do site da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul apontar que em torno de 26% das escolas Estaduais são do campo, o decreto 7.352 deixa claro que para o governo, as escolas que estão situadas no meio rural, ou que atendem a maioria dos estudantes do meio rural ofertam Educação do Campo. Quando sabemos que na realidade essas escolas não possuem um currículo diversificado que atenda as necessidades desta população. E portanto, na região do Vale do Rio Pardo é possível observar escolas de Ensino Fundamental no Campo, e duas escolas de Ensino Médio do Campo.



A partir destes dois instrumentos (reportagem e entrevista) pudemos relacionar os pontos positivos e negativos enfrentados pela Educação do Campo no Vale do Rio Pardo. Dentre os pontos positivos percebemos que o jovem não ocupa um espaço passivo dentro da sua educação, sendo um protagonista das lutas travadas pelo povo do campo. Diferente de anos atrás, as mulheres vem se empoderando e ocupando vagas na assistência técnica agrícola.

Através dos egressos da Efasc que foram painelistas é possível ver que os jovens estão dando continuidade as propriedades familiares e se auto definindo como agricultores familiares. Outra preocupação que os jovens vem demonstrando é com produção de alimentos orgânicos. E em relação aos pontos negativos podemos afirmar que ainda há falta de políticas públicas para a Educação do Campo, assim como a quebra de velhos paradigmas.

No entanto, para que a agricultura familiar se mantenha, os jovens trabalhadores rurais devem ser protagonistas de suas ações para que haja de fato mudanças nos desafios que ainda são encontrados na educação do campo, assim como velhos paradigmas que já não cabem mais para o momento que vivemos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/CNE/CEB. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento e Reforma Agrária. Decreto Nº 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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 17 de outubro de 2012.

CASTRO J. A. de; AQUINO, L. M. de; ANDRADE, C. C. de (Org.). Juventudes e Políticas Sociais no Brasil. Brasília: IPEA, 2009. 303 p.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O Paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio. Rev. NERA. Presidente Prudente, v.22, n. 50, pp.64-90. Set.-Dez./2019.



DE LIMA, M. A.; COSTA, F.J.F.; PEREIRA, K.R.C. Educação do campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.4, p.1127 -1151, out./dez. 2017.

GAZETA DO SUL, Redação. Semana dos orgânicos: experiências com agroecologia para compartilhar. 29/05/2019. Disponível em http://www.gaz.com.br/conteudos/regional/2019/05/29/146931-semana_dos_organicos_experiencias_com_agroecologia_para_compartilhar.html.php Acessado em 29/06/2019, ás 20:00hrs

FANTIM, Thiago. A importância do empoderamento feminino para o agronegócio. Disponível em <<https://agrosmart.com.br/blog/a-importancia-do-empoderamento-feminino-para-o-agronegocio/>> Acessado em 16/10/2019, ás 23:30hs.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana. Porto Alegre: Contrabando, 1998

LEMES, L. K. ; Bovo, M. C. . Os caminhos de nosso dia a dia: a importância de conhecer o lugar onde vivemos. 2013. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - PDE- Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná).

MOLINA, M. C.; Freitas, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. Brasilia, v.24, n.85, p 17-31, abr. 2011.

SANTOS, Sônia Lopes. Escolas do Campo. Disponível em <<https://educacao.rs.gov.br/escolas-do-campo>> Acessado em 17/10/2019, ás 19:01.

SOUZA, M. M. O. A educação popular no campo: entre o saber camponês e o conhecimento científico. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 8, jan./dez. 2009.

WINCK, C.A.; Dalla Pasqua, S.; Fischer, A.; Gianezini, M. Processo sucessório em Propriedades rurais na região oeste de Santa Catarina. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 11, n. 2, p. 115-127, ago./dez. 2013



OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR COMO ELEMENTOS EM UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Eixo Educação Inovadora e Transformadora

Venice Teresinha Grings¹
Claudia Angelita Antunes Silveira²
Janer Cristina Machado³

RESUMO

O professor de ensino superior enfrenta um processo de construção identitária, permeado pela relação entre os diversos saberes intrínsecos ao fazer docente - específicos de área, pedagógicos, experienciais, entre outros. Na perspectiva de uma formação permanente, que possibilite o diálogo entre esses distintos saberes, assim como o aperfeiçoamento e reflexão sobre a prática docente na universidade, o curso Formação e Desenvolvimento Pessoal e Profissional Docente, organizado pela Unidade de Apoio Pedagógico do CCR, em parceria com a PROGEP/UFSM, realiza periodicamente investigações sobre os desafios enfrentados pelos professores de ensino superior que procuram o curso. Com base em uma metodologia participativa e apoiando-se na Pedagogia Universitária, consideraram-se as últimas cinco edições do evento, totalizando 105 participantes. Aparecem, de forma recorrente, a preocupação com a complexidade da formação e atuação docente e a compreensão do novo perfil estudantil da universidade, balizados pelas perspectivas docente, discente e institucional. O curso abraça o enfrentamento desses desafios, propondo-se como um espaço de construção de conhecimentos através da reflexão e partilha de experiências entre os cursistas, na busca de ações transformadoras e ressignificativas da práxis docente.

Palavras-chave: prática docente; identidade docente; desafios; Pedagogia Universitária; ações transformadoras.

INTRODUÇÃO

O magistério em Educação Superior enfrenta uma situação característica em nosso país, qual seja a de definir-se enquanto categoria profissional, uma vez que não há limites muito claros entre o que seja um profissional liberal e um docente nas diversas áreas do conhecimento que conformam o dia a dia da universidade.

Nas instituições públicas, o ingresso na carreira se verifica através de concurso, em um processo que prioriza a trajetória do sujeito enquanto pesquisador, não se relevando o suficiente a constituição de um arcabouço pedagógico que sustente a

¹ Pedagoga Doutora em Educação, UFSM, vgrings@hotmail.com.

² Técnica em Assuntos Educacionais Mestra em Física, UFSM, clausilveira@ufsm.br.

³ Técnica em Assuntos Educacionais Mestra em Letras, UFSM, janercris@terra.com.br



prática docente. Concomitantemente, a formação nas pós-graduações também enfatiza a pesquisa, sendo raros os mestrados e doutorados que proporcionem formação em nível pedagógico, resumindo-se tais demandas na experiência da chamada docência orientada.

Contudo, como salientam os estudos de Tardif (2002), a docência de educação superior não pode prescindir da união entre quatro saberes essenciais: a) os disciplinares, que dão conta do conhecimento da área específica que o docente domina, que norteou a sua formação em nível de graduação e pós-graduação; b) curriculares, que dizem respeito às noções de estrutura e funcionamento de cursos, programas, disciplinas, etc., relacionando-se, de modo geral, à gestão da educação superior; c) experenciais, construídos a partir das vivências práticas do educador no exercício do magistério, e mesmo de sua trajetória enquanto estudante; d) profissionais, imbricados aos conhecimentos pedagógicos que podem ser obtidos através da formação inicial e/ou continuada.

O autor destaca a prevalência dos saberes experenciais em relação aos demais, justificando-se tal fato sobretudo pelos professores não controlarem a produção, circulação e legitimação dos outros tipos de conhecimento. Assim, é na prática que o docente constrói modelos de comportamento, na vivência concreta das diferentes situação em aula, através das quais adquire ou não a segurança para utilização dessa ou daquela estratégia de ensinagem, dessa ou daquela atitude diante do aluno. A experiência também é fomentada pelos padrões de ser professor que o docente observou enquanto ainda era estudante, funcionando esses paradigmas mais ou menos como receitas de bom ou mau professor (TARDIF, 2002).

Por outro lado, a autoridade em determinada área do conhecimento, conferida pela titulação de pós-graduação e destacada pelas exigências dos concursos, reforça a visão de que, para ser um bom professor, basta ser igualmente um bom pesquisador. Isso, eventualmente, acaba se revelando uma falácia quando do exercício em sala de aula e nas diversas situações que conformam o magistério universitário, uma vez que o professor terá que se ver a braços não só com a pesquisa, mas também com o ensino, a extensão e a gestão.



Nesse sentido, muitos professores reconhecem a necessidade de se qualificarem também com relação aos ditos saberes pedagógicos, reivindicando um processo de formação continuada e desenvolvimento de seu fazer docente, o qual possibilite o enfrentamento do que consideram como desafios intrínsecos à sua práxis no contexto atual.

Cumpre destacar que os saberes pedagógicos, nessa perspectiva, precisam incluir as concepções dos processos de ensino e aprendizagem, concepções e gestão do currículo, relação professor/aluno e teoria e prática das tecnologias educacionais (MASETTO, 2014). Esse aporte de conhecimentos possibilita uma maior e melhor compreensão das diferentes demandas no universo da educação superior, promovendo igualmente a construção ativa e reflexiva de uma identidade docente, no sentido contemplado por Nóvoa, quando enfatiza que:

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida" (NÓVOA, 1992).

Partindo dessas constatações, consideramos ainda que a Universidade Federal de Santa Maria, em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), salienta:

Sendo A UFSM uma instituição cuja força de trabalho são as pessoas, é imprescindível a formação continuada de seus servidores, que em desenvolvimento profissional possibilitam o desenvolvimento institucional. Em relação especificamente aos servidores docentes, a capacitação em novas tecnologias e metodologias foi apontada como necessária, o que corrobora a ideia de que a criação e manutenção de programas de formação continuada e de apoio pedagógico são salutares para o alcance dos objetivos institucionais (UFSM, 2016, p.19).

Nesse viés formativo, a Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Ciências Rurais, juntamente com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), através de seu Núcleo de Educação e Desenvolvimento (NED), promove o curso Formação e Desenvolvimento Pessoal e Profissional Docente, cuja história remonta à década de 1990. O curso ocorre em edições anuais ou semestrais, sendo aberto a professores do quadro da instituição, assim como, na existência de vagas, também a técnicos em educação e alunos de Pós-Graduação da UFSM. A metodologia



privilegia processos participativos e os aportes teóricos da chamada Pedagogia Universitária.

Nas últimas cinco edições, o curso tem investigado, de maneira mais ampla, o porquê da procura dos professores pelo evento, caracterizando de modo mais explícito o que os mobiliza a buscarem pela formação continuada em serviço. Assim, no período de 2015 a 2019, o curso contou com a participação de 105 profissionais, que relataram os desafios encontrados em sua prática docente, os quais essencialmente motivaram sua procura por qualificação, almejando igualmente uma integração entre os já referidos saberes da docência.

Assim, o presente trabalho apresenta os desafios elencados por esses grupos de professores no período considerado, os quais foram coletados por meio de entrevistas orais ou depoimentos por escrito, sendo posteriormente sistematizados em documentos de arquivo power point. Uma vez que a intenção dessa coleta de informações, originalmente, foi apenas a de investigar o porquê da procura pelo curso, não se utilizaram registros quantitativos formais, privilegiando-se o conteúdo do relato de cada cursista e a discussão do mesmo pelo grupo.

1 OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL - RESULTADOS

Os desafios da prática docente na educação superior relatados pelos cursistas tem sido organizados de acordo com três perspectivas - docente, discente e institucional. Esses três vieses se inter-relacionam, o que referenda a complexidade do ser e fazer docente na universidade, complexidade essa que demanda o pensar e agir coletivos, no sentido de um enfrentamento mais efetivo das problemáticas apontadas.

Aqui elencamos os desafios de acordo com cada uma das três perspectivas.

1.1 Perspectiva Docente

1.1.1 Formar-se e atualizar-se pedagogicamente de maneira continuada;



- 1.1.2 Administrar adequadamente a utilização de tecnologias (celular, internet, redes sociais) pelos alunos, relacionando-as quando possível aos conteúdos trabalhados;
- 1.1.3 Constituir sujeitos críticos, reflexivos e posicionados diante das complexidades do mundo atual;
- 1.1.4 Atualizar-se em relação às novidades da sua área;
- 1.1.5 Usar metodologias de ensino mais atraentes (conquistar estudantes), atualizando as aulas expositivas;
- 1.1.6 Buscar métodos de avaliação mais eficientes;
- 1.1.7 Conciliar ensino, pesquisa, extensão e gestão (excesso de trabalho);
- 1.1.8 Atender alunos com necessidades especiais ou de grupos diferenciados;
- 1.1.9 Superar a individualidade e eventual falta de colaboração entre os próprios colegas docentes.

1.2 Perspectiva Discente

- 1.2.1 Ênfase no uso de tecnologias (internet, celulares, redes sociais);
- 1.2.2 Falta de comprometimento e corresponsabilidade com o processo de ensino aprendizagem;
- 1.2.3 Defasagem na escolarização básica (despreparo científico);
- 1.2.4 Fragilidade emocional (demandas de saúde mental);
- 1.2.5 Falta de persistência e resiliência diante das dificuldades;
- 1.2.6 Falta de proatividade e autonomia;
- 1.2.7 Resistência ao trabalho colaborativo com os colegas e desenvolvimento do sentido de equipe.

1.3 Perspectiva Institucional

- 1.3.1 Conciliação de rotinas de ensino, pesquisa, extensão e gestão;
- 1.3.2 Falta de reuniões pedagógicas e maior interação entre os colegas;
- 1.3.3 Burocracia excessiva (concorrência a editais, por exemplo);
- 1.3.4 Contexto sociopolítico problemático (redução de verbas destinadas à educação);



- 1.3.5 Dificuldades na implementação de novas metodologias e estratégias de ensino devido a razões estruturais, institucionais, etc. (acomodação às velhas alternativas);
- 1.3.6 Falta de propostas para superar a fragmentação da estrutura atual da universidade;
- 1.3.7 Articulação deficiente entre teoria e prática, entre as aulas e o mundo do trabalho;
- 1.3.8 Predomínio do tecnicismo e pouca discussão sobre temas da atualidade.

2 OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL - DISCUSSÃO

A necessidade de formação contínua e concomitante ao exercício da docência aparece como um dos principais desafios a ser enfrentado pelos professores, uma vez que eles nem sempre identificam ações concretas da instituição em quantidade e qualidade satisfatórias, as quais sejam capazes de dar conta dessa demanda permanente. Por outro lado, também apontam que as iniciativas existentes são pouco valorizadas pela própria categoria, o que evidencia o baixo valoramento atribuído à consecução de saberes pedagógicos, julgando-se ainda que a experiência e o saber específico de área são os aspectos fundamentais para a consolidação de uma práxis adequada.

No entanto, independente do quanto se valoriza ou não a formação específica do educador quanto aos saberes pedagógicos, a própria essência do ser professor de nível superior demanda a proficiência nessa área do conhecimento, como Simões comenta:

Tornam-se necessárias compreender, aqui, as questões básicas da formação do professor do ensino superior, quais sejam: trabalhar em equipe, refletir sobre sua prática e sobre a dimensão ética da profissão, planejar com base didática e na aprendizagem, orientar para o mercado de trabalho, planejar e avaliar na visão participativa, desenvolver a formação continuada, a pesquisa e a extensão. Estes, entre outros, são os dilemas e as exigências que implicam o papel do professor universitário. Ressaltamos, ainda, a discussão da formação generalista versus formação especialista entre os professores das Instituições de Ensino Superior (SIMÕES, 2013, 142-143).



Daí que, inserta na demanda formativa, se destaque a procura por metodologias de ensino mais atraentes e exploração das novas tecnologias de informação e comunicação, para além das tradicionais aulas expositivas, capazes de motivar o aluno em seu processo de aprendizagem, tornando a aula um evento mais dinâmico e produtivo. Paralelamente às metodologias, segue a necessidade de atualização constante em sua área de conhecimentos, referindo Rosenberg que:

[...] torna-se indispensável propiciar a quaisquer profissionais condições objetiva e subjetivas no sentido de facilitar a apropriação de informações atualizadas e pertinentes ao seu exercício profissional. No que se refere aos professores de ensino superior, isso é imprescindível, tendo em vista que os mesmos para produzir e socializar conhecimentos novos devem, eles próprios estar se apropriando de informações recentes com a finalidade de acompanhar a evolução da área em que atuam (ROSENBERG, 2002, p.19).

A atualização em metodologias e conteúdos também está atrelada à descoberta de novas formas de avaliação, que permitam ao professor percepções mais efetivas do real nível de aprendizagem de seu alunado.

Cumpre ressaltar que toda essa busca por inovações e atualizações também atende às necessidades de adaptação do docente ao atual público discente da Educação Superior, que é formado basicamente por adolescentes e jovens adultos. Assim, não nos estranha que muitos educadores relatam dificuldades em interagir com os estudantes, especialmente no que concerne às suas atitudes em relação à própria formação como, por exemplo, a falta de motivação para as aulas, a dificuldade em estabelecer uma rotina de estudos, a pouca participação nas aulas; falta de leitura dos textos, entre outros.

Muitas vezes, falta aos professores a compreensão das especificidades da faixa etária de seus alunos e a contextualização das mesmas na época em que vivemos. Trata-se de um público que domina e se utiliza ativamente das tecnologias para se comunicar, porém, não necessariamente consegue relacionar suas habilidades com o mundo digital às necessidades acadêmicas e de formação



profissional. Muitos desses alunos se encontram ainda em tempos de moratória social, o que inclui dificuldades de se adaptar às rotinas acadêmicas e aquisição de autonomia econômica e emocional em relação à família. Como pontua Andrade, trata-se de:

Um período de exploração de opções, tanto no domínio afectivo como ocupacional, vivido longe do “controlo” das normas sociais relativas à vida adulta. Este período de transição, conforme vimos, implica sentimentos de insegurança e auto-centração que se manifestam em cenários de oportunidades e de desafios face ao futuro (ANDRADE, 2010, p.265).

Nesse sentido, é bastante comum a incerteza com relação ao curso escolhido, o que vem se agudizando em vista das novas dinâmicas de seleção e ingresso nas universidades, como o acesso através do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Parte dos estudantes traz déficits de formação da educação básica, os quais, eventualmente, comprometem sua aprendizagem durante a graduação, gerando dificuldades de adaptação ao curso escolhido e mesmo reprovações e evasão em algumas disciplinas. Por outro lado, também tem crescido o número de estudantes com problemas psicológicos e psiquiátricos, que nascem ou recrudescem no contexto universitário, assim como se consolida a diversidade cada vez maior das turmas - alunos com necessidades especiais, cotistas raciais, transgêneros e outros grupos diferenciados.

Concomitante ao novo perfil de estudantes que ingressa nas IFES, o mundo do trabalho também se transforma a cada dia, gerando insegurança e dificuldade de se apreenderem as suas diversas demandas. Daí a dificuldade referida pelos docentes de promover a formação do chamado sujeito crítico-reflexivo, alguém capaz de compreender as demandas da sociedade atual e responder adequadamente às exigências do mundo do trabalho. Tal realidade também se deve à excessiva valorização de uma formação tecnicista que ainda permeia a academia brasileira, deixando a desejar os conteúdos humanistas e o consequente exercício reflexivo sobre a própria técnica.

Refletindo diretamente os anseios e questionamentos que norteiam a construção da identidade docente, configuram-se ainda os desafios de administrar uma carreira em que ensino, pesquisa, extensão e gestão precisam ser exercitados



igualmente, o que muitas vezes gera angústia no professor com relação à distribuição de seu tempo de trabalho e atuação satisfatória em cada incumbência. Os professores relatam igualmente a falta de comunicação entre pares, assinalando-se a ausência de espaços coletivos para reuniões pedagógicas, troca de experiências e mesmo orientações junto aos colegas mais antigos, caracterizando-se a docência no ensino superior como um exercício bastante solitário.

Tal quadro já era apresentado por Rosenberg (2002), quando comentava sobre os entraves institucionais ao processo de formação e consolidação profissional da docência de educação superior, os quais residem no poder de determinadas estruturas, burocracia excessiva, corporativismo e acomodação de alguns profissionais, que preferem se submeter aos velhos ritos e à lógica pura e simples do mercado. No atual contexto, algumas dessas problemáticas têm se agravado, como reportam os relatos dos cursistas das duas últimas edições, que mencionam a preocupação com as atuais políticas de governo para a educação e clima de suspeição contra a instituição universidade como um todo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios compreendem três perspectivas que se inter-relacionam, demandando reflexão e busca de soluções muitas vezes integradas, contemplando professores, estudantes e instituição.

Importa primeiramente a aquisição do conhecimento específico que possa suportar cada demanda, auxiliando na resolução das diferentes problemáticas e possibilitando ao professor uma compreensão e reflexão mais acurada sobre as premências com as quais se defronta.

Nesse sentido, o curso procura facilitar aos participantes o conhecimento/ atualização no âmbito pedagógico, organizando um programa flexível e em acordo com as necessidades que cada turma apresenta. Nas últimas edições, tem se consolidado a abordagem das seguintes temáticas: elementos de contextualização do ensino superior; introdução à profissionalização docente e programas de



aprendizagem; identidade docente; a aula universitária: cenário, atores e programas de aprendizagem; concepções e práticas de aprendizagem; processos metodológicos e avaliativos: metodologia e avaliação; desenvolvimento humano do adolescente e do jovem adulto; processos interativos nas relações humanas; Plano de Desenvolvimento Institucional; Projeto Pedagógico Institucional; relação ensino, pesquisa e extensão; relatos de experiências de práticas inovadoras.

A ideia é contemplar os desafios elencados pelos cursistas através da abordagem das diferentes temáticas, permitindo-se sempre a abertura de novos pontos para problematização, o que enriquece e dinamiza as vivências formativas de todos os envolvidos.

Paralelamente, o curso estimula a troca de experiências e a construção de redes de apoio entre colegas, em um trabalho que almeja a transformação gradativa, através de pequenas ações e da formação de parcerias dentro dos departamentos e cursos.

A receptividade dos participantes ao programa e às discussões promovidas tem sido fundamental para que o evento continue acontecendo, alimentando seu constante processo de atualização. As avaliações de reação ocorrem ao final de cada edição, tanto de parte da PROGEP como da UAP, sendo que as respostas incentivam a continuidade do curso, inclusive destacando a relevância de um maior apoio institucional ao projeto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. Transição para a idade adulta: das condições sociais às implicações psicológicas. **Análise Psicológica** (2010), 2 (XXVIII): 255-267.

MASETTO, M. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2014.



NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Portugal, 1992. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf> , Acesso em:10.out.2019.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários**: do instituído ao instituinte. Niterói: Wak Editora, 2002.

SIMÕES, M.L. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p. 136-152, jul.-dez. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico Institucional**.

Santa Maria: UFSM, 2016.



DESENHO INDUSTRIAL + GRIFE UFSM: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

Educação Inovadora e Transformadora

Lúcio Silva Kieling Cintra¹

Danielly da Fonseca Pivoto²

Angela Nicole López Ulloa³

Carolina Iuva de Mello⁴

RESUMO

O curso de Desenho Industrial da UFSM tem sua proposta pedagógica baseada no aprendizado por meio de projetos, que abordam diversas áreas: ambientes, artefatos e comunicação. O projeto DI + Grife UFSM tem como objetivo aproximar os estudantes da Grife UFSM por meio da prática projetual, visando a concepção de produtos que possam ser comercializados pela Grife UFSM. Através da abordagem de metodologia projetual, obtém-se como resultados diferentes propostas de produtos: enfeites de chimarrão, porta-livro, organizador de mesa e marca-livro. O projeto também ressalta a importância da aprendizagem baseada em projetos para a formação do desenhista industrial, colocando o estudante à frente de projetos que trazem problemas reais.

Palavras-chave: ensino, projeto, desenho industrial.

INTRODUÇÃO

O curso de Desenho Industrial da Universidade Federal de Santa Maria, em sua pedagogia, promove o aprendizado através da prática projetual vinculada a questões teóricas. Sua fundamentação também é baseada no equacionamento simultâneo de nove fatores projetuais propostos por Redig (1977) e por Gomes e Medeiros (2007): ergonômico, perceptivo, antropológico, tecnológico, econômico, ecológico, filosófico, geométrico e psicológico. Assim, juntamente com a estrutura curricular do curso, que se divide em diversos laboratórios que transitam entre as áreas de desenho de ambientes, artefatos e comunicação (POTTER, 2009), o curso de Desenho Industrial instiga nos estudantes a autonomia criativa para o desenvolvimento de diversos projetos. Forma profissionais aptos para trabalharem

¹ Graduando em Desenho Industrial, UFSM, lucioskcintra@gmail.com

² Graduando em Desenho Industrial, UFSM, danyfpivoto@gmail.com

³ Graduando em Desenho Industrial, UFSM, angelanlopezu@gmail.com

⁴ Doutora, Professora Adjunta do curso de Desenho Industrial da UFSM, carolinaiuva@gmail.com



em variados ramos da indústria criativa, assim como no desenvolvimento de projetos que partem da própria iniciativa do estudante, projetos pessoais.

A Grife UFSM promove a marca da Universidade Federal de Santa Maria através da venda diversos produtos presentes no contexto dos estudantes, indo desde cadernos até itens de vestiário. A projeto surgiu em 1996 e vem ganhando espaço dentro e fora da comunidade acadêmica desde então. A venda acontece através da loja física da Grife UFSM que se encontra junto com a Livraria UFSM dentro do Campus de Santa Maria - RS, e através de eventos esporádicos que a Grife leva seus produtos para comercialização.

Dessa forma, o projeto Desenho Industrial + Grife UFSM tem como objeto, através da prática projetual, aproximar os estudantes do curso de Desenho Industrial da Grife UFSM, viabilizando assim a concepção de projetos que são desenvolvidos em sala de aula. Assim, promove-se a marca da UFSM ao mesmo tempo que estimula estudante a desenvolver produtos que possam impactar positivamente a comunidade acadêmica.

DESENVOLVIMENTO

O projeto teve início na disciplina Laboratório Profissionalizante de Utensílios do curso de Desenho Industrial onde foi proposto aos alunos o desenvolvimento de organizadores de mesa que remetessem à UFSM e pudessem ser comercializados pela Grife. Posteriormente, a proposta resultou em um projeto de ensino, que vem desenvolvendo diversos produtos desde o primeiro semestre de 2017.

A metodologia utilizada no projeto é a da aprendizagem baseada em projetos (ABP), cuja particularidade está na exigência da solução de um problema como fonte de desafio e desenvolvimento de habilidades construtivas (OLIVEIRA, 2006). Juntamente, é utilizada a metodologia projetual proposta por Bearn Lobach (2001), como pode ser visualizado no Quadro 1.

A primeira etapa, intitulada de problematização, é discutida em grupo e tem como propósito definir o problema projetual que deverá ser solucionado a partir das etapas posteriores. Assim, definiu-se que todos os produtos a serem projetados deveriam ser passíveis de fabricação por meio de produção local, ou seja, fossem de fácil viabilização técnica para poderem ser comercializados pela Grife UFSM.



Quadro 1 – Metodologia

ABP	Processo de design (solução do problema)	
Problematização	Definição do problema	
Desenvolvimento	Fase de Preparação	Análise do problema
	Fase de Geração	Geração de alternativas ao problema
	Fase de Avaliação	Avaliação das alternativas geradas
	Fase de Realização	Realização da solução do problema
Síntese	Apresentação da solução do problema	

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Lobach (2001) e Barbosa, Gontijo; Santos (2003).

A etapa de desenvolvimento inicia-se pela análise do problema, onde são estudadas as melhores estratégias buscando diferentes soluções para o problema definido. Para o projeto, buscou-se soluções através de análises dos meios de produção e concepção dos produtos. Como a partir da problematização foi definido que produção fosse local e fácil, exploraram-se alternativas disponibilizadas pelo próprio curso de Desenho Industrial da UFSM. O Laboratório de Prototipagem do Departamento de Desenho Industrial dispõe de uma máquina de corte à laser que pode ser usada pelos alunos para testes de diversos projetos, incluindo o projeto DI + Grife UFSM. Como as matérias-primas a serem utilizadas necessitavam ser de baixo custo e permitir a fabricação a partir do corte a laser, definiu-se o MDF (*Medium-Density Fiberboard*), o latão e o acrílico como matérias-primas principais para a concepção dos produtos.

A geração de alternativas pode ser definida como a etapa em que são esboçadas soluções para o problema projetual, baseadas em estudos realizados na etapa anterior de avaliação do problema. Pode-se idealizar soluções a partir de estudos gráficos e tridimensionais através de mocupes, que são modelos construídos com materiais alternativos, como papel ou isopor, e servem para testar o comportamento do artefato no ambiente e sua relação com o usuário.

Para o projeto DI + Grife UFSM, a geração de alternativas teve como base a processo de produção, corte a laser, e os materiais definidos, MDF, latão e acrílico. Assim, a síntese formal das alternativas teve como enfoque a possibilidade do corte à laser da peça, assim como a viabilização a partir dos materiais definidos. Também foi definido o menor uso possível de fixadores, como cola, pregos e parafusos,



visando a facilidade e rapidez no momento de montagem dos produtos. Para a sustentação dos produtos, a solução foi encontrada a partir de encaixes e dobras que permitissem a concepção.

Como as peças destinam-se a ser vendidas pela Grife UFSM, considerou-se imprescindível que os produtos estivessem vinculados semanticamente à UFSM. Dessa forma, um painel visual com elementos pertencentes à UFSM foi elaborado para auxiliar no desenvolvimento do projeto (Figura 1).

Figura 1 – Painel visual com elementos da UFSM



Fonte: Autores, 2019.

A fase de avaliação traz como propósito avaliar as soluções desenvolvidas para os produtos. Para o projeto DI + Grife UFSM no ano de 2019 foram desenvolvidas propostas para os seguintes produtos: enfeites para chimarrão, organizadores de mesa, suportes para livros e uma arara para disposição de artigos de vestuário. Na sequencia, cada uma dessas propostas será apresentada.

Enfeites para chimarrão

Enfeites para chimarrão são pequenas peças que servem para ornamentar a cuia de chimarrão, bebida típica do Rio Grande do Sul. Os enfeites são posicionados no topo do monte da erva mate, utilizada no preparo da bebida.

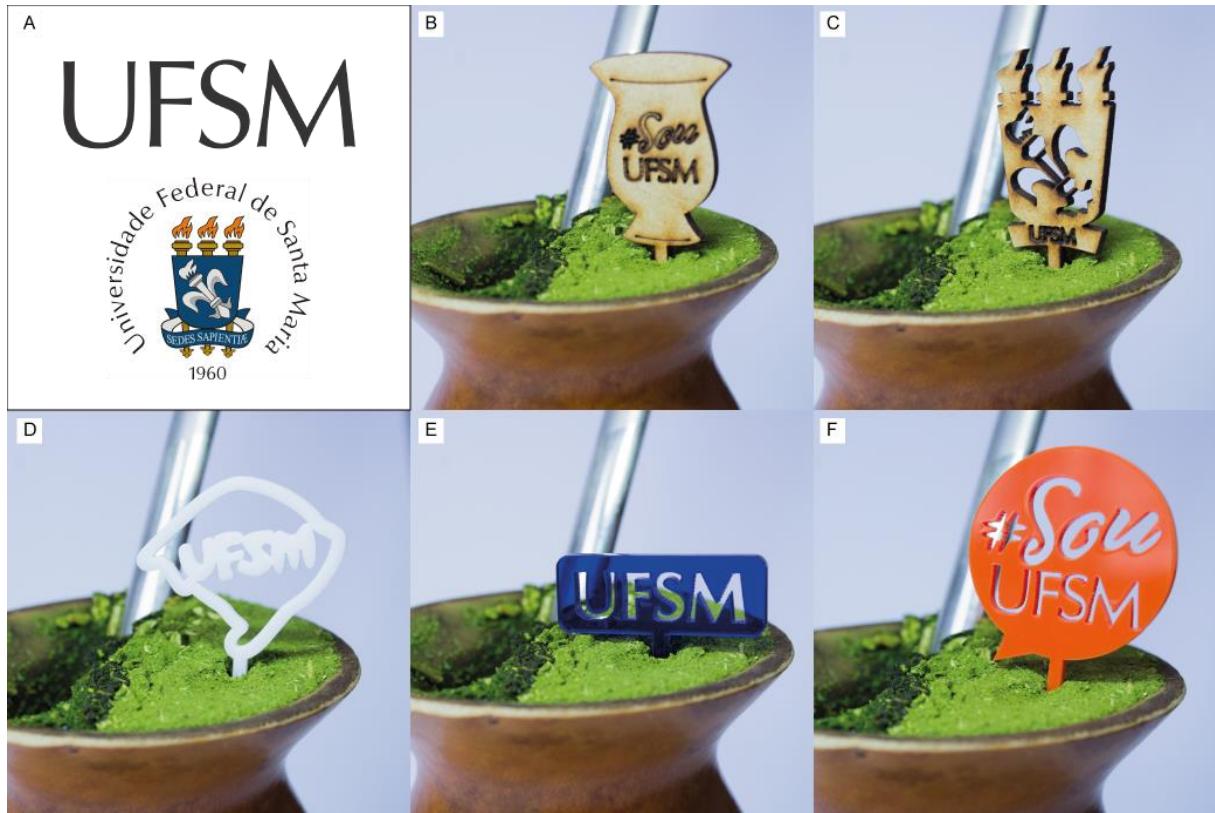


Para o projeto dos enfeites de chimarrão, o foco definido foi a tipografia. Assim, buscaram-se referências que propiciassem o uso da tipografia, como o brasão da UFSM, o padrão tipográfico utilizado pela assinatura visual da instituição, além de outros elementos, como campanhas produzidas pela própria Grife UFSM.

Por meio de consulta a possíveis fornecedores, as peças para os enfeites de chimarrão necessitavam apresentar uma área máxima de 4x4 cm, e a solução final deveria se dar através de uma única peça. As peças de MDF e acrílico para os enfeites de chimarrão foram projetadas para serem cortadas a laser em chapas com 3 mm de espessura.

Os protótipos, modelos finais resultantes do processo projetual, foram fotografados para compor o catálogo do projeto (Figura 2). Atualmente, o projeto encontra-se encaminhado para a Grife UFSM para a produção e venda.

Figura 2 – Alguns dos protótipos dos enfeites de chimarrão.



Fonte: projeto desenvolvido pelo acadêmico Lúcio Cintra, 2019.

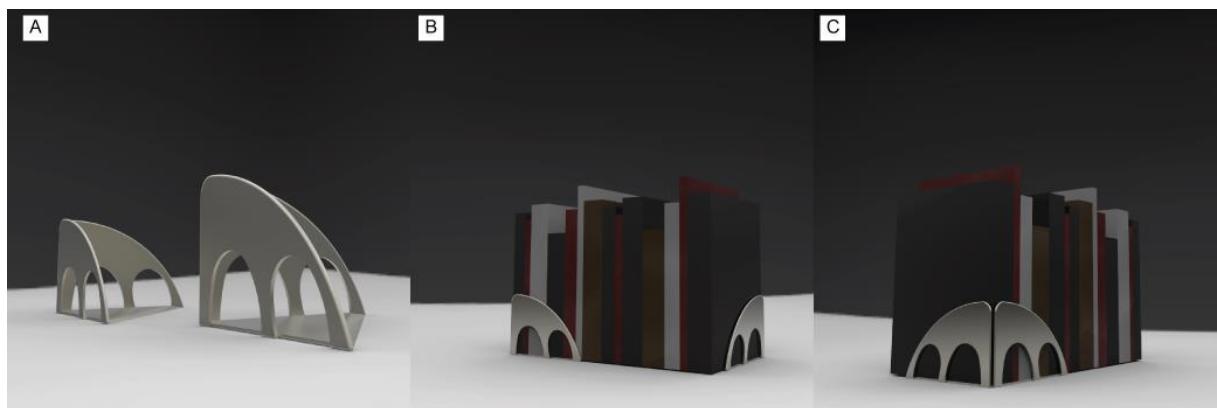


Suporte para Livros

O suporte para livros traz como proposta um artefato que sirva como apoio para livros em diversas superfícies, como estantes e mesas. O produto proposto para o projeto reforça a identidade da UFSM por meio da representação do seu planetário, uma construção que visualmente representa a instituição.

Inicialmente, geraram-se possíveis alternativas formais para o suporte de livros por meio de desenhos. Na sequencia, a alternativa escolhida foi renderizada em software de modelagem tridimensional, para simular o uso do produto (Figura 3).

Figura 3 – Renderização do suporte para livros.



Fonte: Projeto desenvolvido pelos acadêmicos Amanda Melchiors, Daniel Nascimento e Julie Vescia, 2019.

Durante o processo projetual, planejou-se ter duas opções de tamanho. Porém foram produzidos alguns mocos para testes em papel paraná e latão e se percebeu que a versão de tamanho menor não suportava o peso dos livros maiores e pesados. Assim, escolheu-se por continuar somente com a versão maior, pois esta consegue cumprir melhor com a sua função. Por fim, entrou-se em contato com a empresa TSM Laser Comercial para saber o custo da produção do projeto considerando o corte a laser, dobradura e marcação do nome UFSM. Atualmente o projeto encontra-se em fase de testes de protótipo com o fornecedor final.



Organizadores de mesa

Os organizadores de mesa são produtos que servem para guardar objetos de escritórios e materiais escolares, tem espaços específicos para cartões de visitas e blocos de nota, assim como também podem ser utilizados como suporte para celular. As formas do arco da entrada da UFSM juntamente com o mural que contém o número da universidade foram utilizados como referência para o projeto. Na fase de geração foi confeccionado um primeiro mocape em MDF para análise de uso e, após a análise, constatou-se que o processo de fabricação do produto o tornaria muito caro devido às etapas de produção e utilização de outros materiais (Figura 4).

Figura 4 – (A) e (B) Referências para o projeto; (C) Mocape em MDF do organizador.



Fonte: Danielly Pivoto, 2019.

Dessa forma, realizaram-se ajustes na dimensão e adaptou-se o projeto para ser totalmente concebido através de encaixes. Assim, a produção torna-se mais prática e mais acessível. O material escolhido para a produção, o acrílico, apresentou alguns problemas de espessura o que afetou os encaixes (Figura 5).

Figura 5 – Protótipo com testes de encaixe em acrílico.

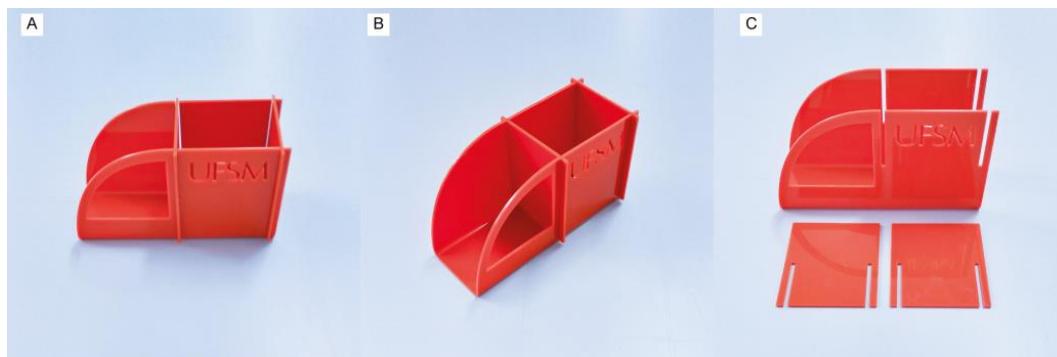


Fonte: Projeto desenvolvido pela acadêmica Danielly Pivoto, 2019.



Em parceria com a empresa Propa Acrílicos foi confeccionada uma versão do organizador com dobras, resolvendo o problema dos encaixes e obtendo maior resistência (Figura 6). A versão final do organizador de mesa, em acrílico com as dobras, foi orçada e será apresentada à Grife UFSM juntamente com os demais projetos.

Figura 6 – Protótipo final do organizador de mesa.



Fonte: Projeto desenvolvido pela acadêmica Danielly Pivoto, 2019.

Marca-página

Marca-páginas são utensílios com a finalidade de marcar determina página de livros ou outras publicações. O projeto começou com a proposta de um único marca-página, o qual traria o brasão da Universidade de uma maneira simplificada. Porém, percebeu-se que era possível desenvolver uma linha de marca-páginas retratando outros elementos identitários da UFSM, como o próprio planetário e o memorial Reitor Mariano.

Para definir a matéria-prima que seria utilizada, foram realizados testes de corte a laser em papel paraná de 3 mm e em PVC (Figura 7 A e B). Porém, o PVC mesmo tendo a maleabilidade suficiente para ser utilizado, derretia no momento em que o laser cortava os detalhes do brasão. O mesmo aconteceu nos testes efetuados em uma placa de acrílico com uma quantidade alta de polipropileno (Figura 7 C); além de derreter, amarelava deixando o摸ape pouco agradável esteticamente e não possuía a maleabilidade suficiente para cumprir com seu objetivo.



Logo após, realizou-se uma série de testes com acrílicos de 3 e 2mm de espessura, o que permitiu a realização dos detalhes de maneira efetiva (Figura 7 D). O material, porém, apresentou um nível de rigidez que impedia o uso do marca-página. Depois dos testes realizados, chegou-se à conclusão que o melhor material para a produção do marca-página seria uma lâmina fina de aço inox.

Figura 7 – (A) Testes realizados com papel paraná; (B) Teste realizados em PVC; (C) Teste realizados em acrílico com polipropileno; (D) Teste realizados em acrílico.



Fonte: Projeto realizado pela acadêmica Angela Lopes, 2019.

Portanto, o projeto apresenta uma coleção de marca-páginas desenvolvida com o intuito de valorizar e representar elementos identitários e de fácil reconhecimento por quem frequenta a UFSM, sendo uma ótima opção de produto para aqueles que forem visitar a instituição e queiram levar uma lembrança. O projeto encontra-se em fase de testes do corte a laser em lâmina de aço inox.

CONCLUSÃO

O projeto DI + Grife UFSM, como extensão do que é abordado em sala de aula, coloca em prática o aprendizado dos acadêmicos por meio de projetos que possuem um cliente específico, a Grife UFSM. Assim, desde o início as alternativas tiveram que ser pensadas levando em consideração as necessidades do cliente e as restrições para a sua fabricação, visando uma produção mais prática e acessível. Devido a definição do processo de produção por meio de corte à laser e a estrutura dos produtos por meio de encaixes, fez-se necessário que o projeto fosse organizado em torno destas variáveis.



Diante dos variados requisitos do projeto, exigiu-se dos acadêmicos participantes uma postura profissional na busca de soluções que realmente se apresentassem viáveis diante do contexto em que o projeto está inserido. Dessa forma, pode-se afirmar que o projeto contribuiu para auxiliar na formação de profissionais mais qualificados, aptos a desenvolver diferentes tipos de produtos e a buscar soluções para os problemas que por ventura apareçam ao longo do processo projetual.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eduardo Fernandes; GONTIJO, Alberto de Figueiredo; SANTOS, Fernanda Fátima dos. Inovações pedagógicas em educação profissional: uma experiência de utilização do método de projetos na formação de competências. **Educação & Tecnologia**, v. 8, n. 2, 2003.

GOMES, Luiz Vidal; MEDEIROS, Lígia. **Nine Factors Guiding the Theory in Design Education**. In: 5th DEFSA International Conference, 2007, Cape Town. Flux Design Education ina Changing Education ina Changing World. Cape Town: Cape Peninsula University of technology, 2007. v. 1. p. 1-12.

LOBACH, Bernd. **Design Industrial: Bases para Configuração dos Produtos Industriais**. Rio de Janeiro: Editora Edgard Blücher, 2001.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica**. 2006. Dissertação de mestrado, CEFET-MG, Belo Horizonte, 2006.

POTTER, Norman. **Qué es un diseñador**: objetos, lugares, mensajes. Buenos Aires: Paidós, 1999.

REDIG, J. **Sobre desenho industrial (ou design) e desenho industrial no Brasil**. Ed. Facsimile Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2005.



DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE UMA PLATAFORMA DIDÁTICA PARA ENSINO DE SISTEMAS LINEARES

Educação Inovadora e Transformadora

Juliane Ritzel Farret¹

Lucas Vizzotto Bellinaso²

Rodrigo Varella Tambara³

RESUMO

Sistemas lineares são abordados em diversas disciplinas dos cursos de Engenharia. Esse tema destaca-se por ser a base para modelagem matemática de problemas científicos e tecnológicos, sendo essencial que os alunos de cursos de Engenharia dominem tal conhecimento. Isso pressupõe o ensino, não apenas da teoria, mas também de sua aplicação. Em meio a esse cenário, se torna necessária a busca por alternativas de aprendizagem práticas e economicamente viáveis, as quais possibilitem aos acadêmicos de engenharia uma formação mais próxima a realidade profissional. Nesse sentido, com o intuito de criar opções didáticas de introdução à prática de sistemas lineares, o presente trabalho relata a proposta de desenvolvimento de uma plataforma didática de baixo custo aplicada ao ensino de sistemas lineares para os cursos de engenharia da UFSM. O trabalho apresenta os passos de projeto, simulação e testes experimentais do *hardware* e do *software* implementado em microcontrolador, para a implementação genérica de sistemas de até ordem 4. O sistema proposto mostra-se uma alternativa versátil e de baixo custo, devido ao reduzido número de componentes, assim adequado à iniciação prática na área. Pode-se concluir que a sua utilização possui grande potencial no aprendizado de sistemas lineares, bem como, a contribuição de facilitar o entendimento dos estudantes, promovendo a motivação nas disciplinas que abordam o tema.

Palavras-chave: sistemas lineares, equações diferenciais, sistemas de controle, ensino em engenharia, microcontrolador.

INTRODUÇÃO

A matemática tem relação direta com várias áreas do conhecimento (física, química, engenharia, economia, biologia, etc), ocupando um lugar de destaque no mundo científico. Na modelagem de situações que necessitam avaliar a tendência dos dados reais, na codificação e criptografia, na implementação de algoritmos para a criação de softwares, no cálculo estocástico em finanças, tem-se nesses alguns exemplos do papel essencial da matemática em nossa sociedade que se torna cada vez mais tecnológica. Encontra-se assim, em diversas profissões esta necessidade de competências matemáticas adaptadas.

¹ Aluna de graduação em Engenharia Elétrica, UFSM, e-mail: juliane.farret@gmail.com

² Professor Doutor em Engenharia Elétrica, UFSM, e-mail: lucas@gepoc.ufsm.br

³ Professor Doutor em Engenharia Elétrica, CTISM/UFSM, e-mail: rodvarella@yahoo.com.br



Em um curso formador de engenheiros é de grande importância que, esse, passe para o indivíduo a importância da utilização das ferramentas matemáticas, como por exemplo, as disciplinas de álgebra linear, geometria analítica e cálculo diferencial e integral da área da matemática, as quais compõem os cursos de engenharia e demais cursos de ciências exatas. Os profissionais da engenharia necessitam da formação de competências para sua atuação, das quais, construir modelos para descrever e analisar situações, testar hipóteses, analisar e otimizar processos, que constituem habilidades adquiridas no estudo dessas disciplinas.

Desse modo o interesse em ferramentas de ensino na área de sistemas de controle tem aumentado significativamente nos últimos anos. Este interesse se justifica pela necessidade em demonstrar a aplicação das teorias dos sistemas de controle, estudados em sala de aula, para aprimorar o entendimento dos estudantes. Simuladores em tempo real são plataformas interessantes para a modelagem, análise e projeto de sistemas dinâmicos, tanto em ambientes de pesquisa e indústrias, quanto em sala de aula. Contudo, percebe-se uma grande dificuldade, por partes das instituições de ensino superior, públicas ou privadas, em se adquirir simuladores genéricos, capazes de emular qualquer sistema linear, a um custo acessível para utilização em ambientes acadêmicos. Algumas plataformas didáticas de simuladores em tempo real, aplicáveis ao ensino de sistemas de controle são encontradas no mercado. No entanto, estas plataformas, normalmente, são comercializadas a um custo muito elevado.

Tendo em vista esta realidade, o presente trabalho tem como objetivo criar opções didáticas de introdução à prática de sistemas lineares e relatar a proposta de desenvolvimento de uma plataforma didática de baixo custo aplicada ao ensino desse tema.

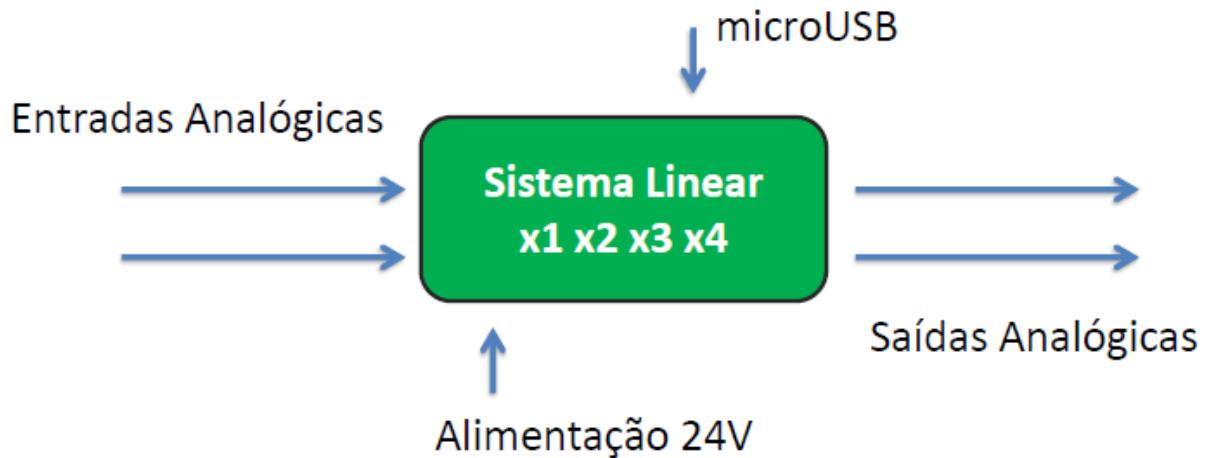
DESENVOLVIMENTO

Pensando em uma melhor experiência para os alunos o presente trabalho propôs o projeto e desenvolvimento de um simulador em tempo real, de baixo custo, aplicado ao ensino de sistemas de controle, porém não somente restrito a esta área. Foi projetado o simulador em tempo real que possui as seguintes características:



- a) dois canais analógicos de entrada e dois canais analógicos de saída com tensões entre -10 e +10 V, para conexão em gerador de funções e visualização em osciloscópio;
- b) simulação digital de sistemas lineares e invariantes no tempo de até quarta ordem, com atraso de transporte;
- c) comunicação com computador (via entrada microUSB) para programação do modelo a ser simulado e visualização em tempo real das variáveis;

Figura 1: Visão geral do sistema proposto

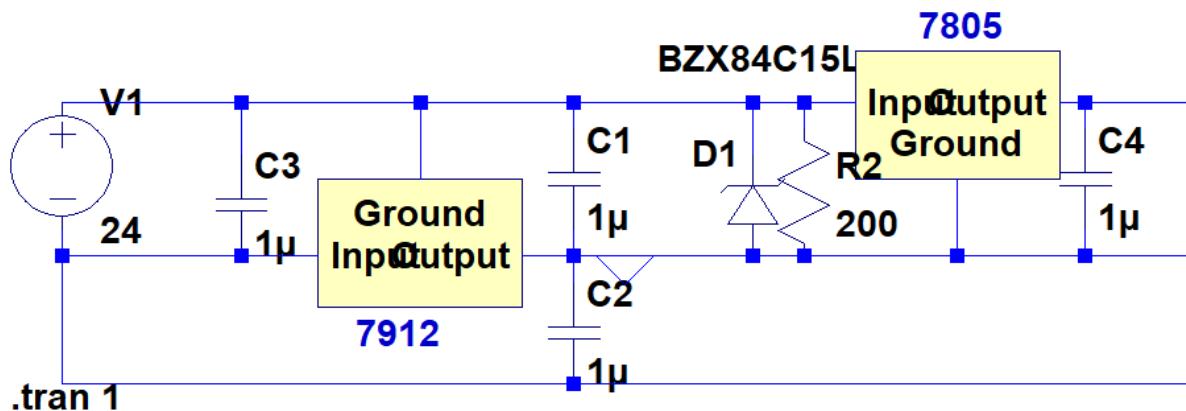


Para o desenvolvimento do sistema, o trabalho foi dividido nas seguintes fases: i) concepção das especificações gerais e específicas; ii) projeto do layout da caixa e interface do usuário; iii) projeto da eletrônica e confecção das placas de circuito impresso; iv) programação do código em um microcontrolador para realizar a simulação dos modelos matemáticos em tempo discreto; v) comunicação do computador com o microcontrolador para envio dos dados do sistema a ser simulado; vii) validação experimental do sistema junto a um computador.

Primeiro foi projetado, simulado e testado uma fonte simétrica de +12V e -12V para alimentação dos aplicadores operacionais (TL064), usados no projeto dos canais analógicos do emulador, e saídas de +5V para o microcontrolador. Para isso foram utilizados reguladores de tensão LM7912 e LM7805, bem como capacitores e diodo zener. O circuito foi desenvolvido e simulado no software LTspice.



Figura 2: Fonte simétrica +12V e -12V



O microcontrolador utilizado no projeto é o modelo STM32F103C8T6 da empresa STMicroelectronics, mais conhecido como “blue pill”, o qual possui em seu hardware dois conversores Analógico/Digital de até 12 bits, frequência de clock de 72MHz e 64Kb de memória flash. Os softwares utilizados para a programação dos modelos simulados são o CubeMX, para a discriminação dos pinos no Circuito Integrado e o Keil uVision para a compilação do código fonte do sistema e análise das variáveis em tempo real.

Figura 3: Placa “Blue Pill”



Para a programação do hardware será utilizada a unidade ST-LINK V2 a qual é um adaptador de programação ligado ao computador via USB e na placa via cabos



(jumpers). Esse mesmo aparelho pode ser usado em diferentes plataformas como Linux, Windows, MacOS, Raspberry Pi, e FreeBDS.

O STMF103C8T6 pode ser programado de múltiplas formas. Porém neste trabalho usou – se apenas o ST-LINK para programação do hardware e futuramente o cabo micro USB para leitura de strings (comunicação USB). O adaptador auxilia na simplificação de muitos processos, como a ferramente de apuração remota (debugging), muito utilizada em simulações e análises em tempo real.

Figura 4: ST-LINK V2



A placa da família STM32 foi escolhida para este trabalho principalmente devido ao seu baixo custo no mercado em comparação com outras da mesma categoria (ex: Arduino) e recursos semelhantes. Bem como referente a sua capacidade avançada, e sua disponibilidade (Ebay, AliExpress, Mercado Livre etc). Para melhor visualizar e comparar o dispositivo escolhido, em contraste ao seu preço e eficiência, montou – se uma tabela (figura 5) com a relação dos modelos mais utilizados da Arduino e o STM32. Nesta percebe – se uma diferença de mais de cinquenta reais entre o microcontrolador escolhido e o Arduino DUE, o qual possui as características próximas a placa “Blue Pill” da STM.



Figura 5: Tabela de valores comparativo entre dispositivos

	Arduino Nano	STM32F103C8T6	Arduino DUE
Nº de Bits do controlador	8	32	32
Clock frequency	16 MHz	72 MHz	84MHz
Nº de portas ADC	8	10	12
Resolução do ADC	10 bits	12 bits	12 bits
Nº de portas PWM	6	15	12
Resolução do PWM	10 bits	16 bits	12 bits
SRAM	2KB	20KB	96KB
PREÇO	R\$22,00	R\$16,00	R\$85,00

Até o momento, parte da eletrônica (fonte simétrica) já foi validada experimentalmente e o restante foi projetado e simulado com sucesso. A placa de circuito impresso está em finalização para a montagem prática da caixa e implementação do sistema. Planeja-se até o final do trabalho finalizar o algoritmo (código de programação), resolvendo problemas observados no hardware e observar os resultados experimentais para algoritmos de sistemas de até 4^a ordem.

O protótipo desenvolvido irá possuir duas entradas e duas saídas analógicas (BNC), com o princípio de ligação em osciloscópios para análise dos sistemas lineares simulados. Pretende – se também complementar o modelo com LEDs para sinalização de corrente e leitura ou erro do código, e botões para acionar entradas ao degrau e impulso. Todos esses componentes soldados na PCI (placa de circuito impresso) na qual será encaixado o microcontrolador e a placa consequentemente encaixada em uma caixa para finalização como produto. Intensiona – se a inserção de adesivos para melhorar a interação dos alunos com a plataforma. Assim como para sinalizar as funções dos componentes externos e garantir uma maior segurança dos usuários. O sistema será todo acionado por uma fonte externa de 24 volts ligada a fonte simétrica projetada via plug P8 próprio.



CONCLUSÃO

O desenvolvimento de uma plataforma emuladora de sistemas lineares visa contribuir na facilidade de entendimento do tema para os estudantes na universidade, bem como motivar os alunos nas disciplinas que alusivas a esse tema. Objetiva – se também beneficiar mais de cinco cursos de graduação em engenharia, cursos nas áreas de ciências exatas e tecnológicas como matemática licenciatura, eletrônica industrial, física tal como cursos técnicos do Colégio Técnico Industrial da UFSM.

Intensiona-se a continuidade desse trabalho com a utilização de outros microcontroladores de maior capacidade que proporcione uma menor necessidade de prototipação de placas e maior viabilidade de todo o sistema. Como também o desenvolvimento de uma interface própria para interação do usuário, sem a necessidade de utilizar softwares de outras plataformas (Arduino).

Sendo assim, ao final deste projeto, espera-se que o protótipo permita melhorar o aprendizado dos alunos de Engenharia através da visualização prática de conceitos de diversas disciplinas. Pretende-se futuramente replicar esses sistemas para utilização nos laboratórios didáticos do Centro de Tecnologia e outros centros que trabalhem com a proposta desenvolvida.

REFERÊNCIAS

BROWN, G. **Discovering the STM32 Microcontroller**. Indiana: Indiana University, 2016. 244 p.

GAY, W. **Beginning STM32: Developing with FreeRTOS, libopencm3 and GCC (English Edition)**. St. Catharines: Apress, 2018

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 39., 2011, Blumenau. **Anais** Blumenau: ABENGE, 2011.

KERSCHBAUMER, Ricardo. **Microcontroladores**. Luzerna: MEC.

PENIDO, Édilu C. C; TRINDADE, Ronaldo S. **Microcontroladores**. Ouro Preto: MEC, 2013.



Medium-density performance line ARM®-based 32-bit MCU with 64 or 128 KB Flash, USB, CAN, 7 timers, 2 ADCs, 9 com. Interfaces. STMicroelectronics, 2015. 117p. Disponível em: www.st.com. Acesso em: Maio 2019

ARM® KEIL®. Getting started with MDK Create applications with µVision® for ARM® Cortex®-M microcontrollers. Disponível em: www.st.com. Acesso em: Maio 2019



Educação do Campo: primeiros passos da caminhada Educação Inovadora e Transformadora

Tânia Regina Laude Hax ¹
Maria das Graças Kohn Rodrigues²

RESUMO

Esta escrita tem como proposta relatar uma experiência proporcionada pela disciplina de Concepções e Princípios da Educação, ofertada no curso Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Sendo o objetivo da disciplina investigar práticas socioculturais que se articulam com questões inerentes à realidade do campo, foi proposta uma pesquisa de uma reportagem retratando algum fato referente a Educação do Campo no município de São Lourenço do Sul/RS e uma entrevista com alguma personalidade vinculada a Educação do Campo. A reportagem refere-se a uma acolhida promovida pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG) aos alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo em 2016, tendo na programação diversas atividades culturais como oficina de turbantes, roda de conversa com os estudantes indígenas da instituição e Comunidade Indígena Kayngang de Iraí e visita a propriedade rural que sedia o Centro de Educação Ambiental da Mata Atlântica. A entrevista foi realizada com uma professora, licenciada em Educação do Campo pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), onde ela aponta vários problemas referentes a Educação do Campo. Analisando o material, foi constatada a importância de ações das universidades, buscando um olhar atento para sujeitos de territórios específicos como quilombos, áreas indígenas e o campo, para a formação de futuros professores.

Palavras-chave: educação do campo, formação de professores, práticas de ensino.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como início uma proposta da disciplina de Concepções e Princípios da Educação, ofertada no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esta disciplina tem como objetivo investigar práticas socioculturais que se articulam com questões inerentes à realidade do campo. A proposta da disciplina era procurar uma reportagem que falasse sobre educação do campo no município de São Lourenço do Sul/RS e posteriormente, entrevistar um profissional ligado a educação do campo.

¹ Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e e-mail t9999587@gmail.com

² Mestra em Educação Matemática pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), especialista em Mídias em Educação pela Universidade Federal de Rio Grande(FURG) e licenciada em Educação do Campo pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), email mariadasgracas.k@gmail.com



A reportagem refere-se a uma acolhida promovida pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) aos docentes, técnicos e discentes dos cursos de Agroecologia, Gestão Ambiental e Licenciatura em Educação do Campo, no início do ano letivo de 2016. A entrevista foi realizada com uma professora de educação infantil, licenciada em Educação do Campo pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Um dos apontamentos feitos pela professora em relação a educação do campo refere-se a falta de formação adequada para atuar nas escolas do campo.

Seus apontamentos me remeteram a refletir sobre a necessidade dos alunos do campo terem um ensino adequado a sua realidade e a importância do olhar atento das universidades para oferecer uma formação aos professores para os sujeitos do campo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A concepção de educação tem sofrido grandes transformações, ao longo do tempo, enfrentando diversos desafios para atualizar as práticas pedagógicas em uma busca constante de estratégias que possam melhorar a qualidade do ensino e coloca-lo ao alcance de todos. Desta forma, vivemos em uma sociedade diversificada, onde cada vez mais se necessita de profissionais capazes de compreender que a aprendizagem e a formação são contínuas e acontecem em diferentes espaços.

Este contexto, no qual se pensa que a melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas passa necessariamente pela formação de professores, é que nos remete à reflexão das atividades desenvolvidas pelas universidades neste processo.

Entende-se que os sujeitos que integram territórios específicos como áreas rurais, quilombos, periferias e outros, necessitam de um olhar diferenciado do professor. Desta forma, evidencia-se como fundamental que os cursos de licenciatura ofereçam oportunidade para os alunos direcionarem seu olhar para estes ambientes, conhecerem suas particularidades, compreenderem sua forma de



vida e assim, refletir em maneiras de potencializar o processo de aprendizagem. Afirmava BRASIL que:

A formação do profissional é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica do campo. (...) para superar os desafios, e possibilitar a atuação de profissionais qualificados dentro dos princípios políticos pedagógicos já apontados nas escolas do campo, a preparação do professor precisa ser mais ampla, extrapolando a estrita formação por disciplinas que hoje predomina nos cursos de licenciatura.(BRASIL, 2009, p.2)

Observa-se que, em inúmeros momentos, o ensino proposto a população do campo assemelha-se a da cidade. Exemplo disto é a distribuição do livro didático às escolas, sendo o mesmo para as duas realidades. Além de não contemplar a realidade rural, estimula uma falsa expectativa que só o que é vivenciado em centros urbanos é bom para a sociedade. Evidencia-se a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que valorizem seu estilo de vida e os saberes que trazem consigo. A educação do campo deve se diferenciada, pois as relações neste contexto são diferentes das ocorridas na cidade e sobre isso Fernandes, Ceriole e Caldart (2009) falam que:

[...] A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (p.23)

Pensar na educação para os sujeitos do campo é pensar em uma educação que valorize e compreenda o contexto no qual estão inseridos, respeitando sua realidade local, suas especificidades e suas necessidades. Neste sentido, concorda-se com o pressuposto de que a história e a cultura das comunidades do campo são os pontos de partida para qualquer proposta educativa e de pesquisa a ser desenvolvida nessas comunidades (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Refletindo sobre a necessidade de conhecer a realidade dos diferentes sujeitos que constituem um território, observou-se o quanto as atividades descritas a seguir foram importantes para que os alunos fossem inseridos em diferentes espaços e, assim, conhecer hábitos e costumes locais.



METODOLOGIA

Como proposto na disciplina de Concepções e Princípios da Educação foi feita a pesquisa de uma reportagem sobre a educação do campo no município. Esta, refere-se a uma acolhida promovida pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) aos docentes, técnicos e discentes dos cursos de Agroecologia, Gestão Ambiental e Licenciatura em Educação do Campo, no início do ano letivo de 2016.

Após encontrar a reportagem, foi feita uma análise das atividades desenvolvidas, destacando seus aspectos mais importantes dentro da cultura do nosso município.

No primeiro dia da acolhida foram oferecidas atividades esportivas na praia como vôlei, escultura na areia e slackline. Sendo esta uma das belezas naturais do nosso município, a realização destas atividades neste local foi algo muito prazeroso para os participantes.

Figura 1: atividades esportivas



Fonte: FURG

Posteriormente, aconteceu uma oficina de Stencil, ministrada pelo Coletivo Feminista Dandara, onde os participantes trouxeram sua camiseta para grafitar. Também foi proposta uma oficina de turbante, realizada pela Associação de



Mulheres Negras de São Lourenço do Sul e NEABI. A atuação destes grupos em nosso município nos convida a pensar sobre a cultura afro, a necessidade de conhecê-la e ajudar a preservá-la, valorizando seus diversos saberes.

Figura 2: oficina de stencil



Fonte: FURG

O dia seguinte foi dedicado a uma visita na propriedade de Günter Beskow, para conhecer o projeto CEAMA (Centro de Educação Ambiental da Mata Atlântica) em Sesmaria. O objetivo deste projeto é contribuir na busca de alternativas para proteção, conservação e promoção do meio ambiente, visando a produção e qualidade de vida. Através da implantação de uma área demonstrativa de agrofloresta na recuperação de área de preservação permanente, pretende-se contribuir na busca de alternativas de uso da terra, principalmente para margens de cursos d'água e encostas declinadas, que promovam a conservação dos recursos (água, solo, biodiversidade) e a produção de frutas nativas de forma sustentável para agricultores da região.

O projeto é realizado de forma voluntária e recebe visita de alunos das escolas da educação básica, institutos e universidades, além de agricultores e outros interessados. É um projeto de muita importância para o nosso município, pois



ele intervêm diretamente no meio ambiente. É realizado um trabalho de conscientização, em algumas escolas do interior, e os alunos acabam sendo multiplicadores das informações recebidas pelo coordenador do projeto. Estas informações são compartilhadas com as famílias dos alunos e com isso é possível uma grande transformação no lugar onde vivem.

Figura 3: Projeto CEAMA



Fonte: Beskow

Também foi proposto um passeio para conhecer a Cachoeira Salto Bonito e a Pedra Guardiã, na mesma localidade. Estes lugares são apenas alguns dos pontos turísticos que o município possui e que muitas vezes os próprios habitantes da cidade desconhecem.

Figura 4: Cachoeira Salto Bonito



Fonte: Internet³

Também fez parte da programação da acolhida uma roda de conversa com os estudantes indígenas da FURG do campus de São Lourenço do Sul e Comunidade Indígena Kayngang de Iraí. Este momento oportunizou as alunos conhecer a cultura desse povo de características e saberes tão próprios.

A partir das atividades desenvolvidas, evidencia-se que para pensar em uma educação para o campo é pensar em uma educação que valorize e entenda a história dos sujeitos envolvidos, de modo a entender a sua própria história, contextualizar os acontecimentos e respeitar sua realidade e particularidades.

CONCLUSÃO

A partir da tarefa proposta, evidencia-se que para que os alunos do campo possam ter um ensino que valorize seus saberes, potencializando suas capacidades e atendendo suas necessidades é fundamental que as universidades tenham um olhar atento para a formação inicial dos professores que irão atuar com estes sujeitos.

³ Disponível em <http://sesmariasl.blogspot.com/2014/10/cachoeira-salto-bonito.html>



Torna-se necessário que os alunos, em sua formação inicial, tenham experiências diversificadas de aprendizagem. A possibilidade de conhecer os diferentes ambientes, constituídos de sujeitos com características particulares, consiste em envolver os acadêmicos em experiências de aprendizagem significativa. Busca-se uma educação humanitária que promova a formação de cidadãos e, também, sujeitos capazes de transformar a realidade em que vivem.

Quando se pretende que as escolas do campo estejam prontas para contribuir para a formação de jovens com capacidade de compreender a complexidade do que ocorre no lugar onde vive, é necessário formar educadores que atuarão ali e que sejam também capazes de entender criticamente esses processos e sobre eles intervir. É necessário formar educadores que queiram contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos, buscando estratégias que os envolvam no processo de aprendizagem.

Diante da reflexão para a escrita deste trabalho, considera-se que é preciso que os cursos de licenciatura possam desenvolver nos professores em formação que todo o saber é um produto histórico e social. Neste sentido, é preciso contextualizá-lo para que possa estar contribuindo para a melhoria de vida da humanidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo. São Paulo: Peres, 1999.

BRASIL . Ministério da Educação. Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo. Brasília, DF, 2009, 35p.

FERNANDES, Bernardo M. CERIOLI, Paulo R. CALDART, Roseli S. PrimeiraConferencia Nacional "por uma educação básica do campo" texto PreparatórioIn:ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). Por uma Educação do Campo.4 edição.Petrópolis,RJ:Vozes,2009.



ENSINO E APRENDIZAGEM DE QUÍMICA: Ações desenvolvidas no Programa de Acompanhamento Pedagógico do CTISM-UFSM para melhoria da trajetória da vida escolar de seus estudantes

Educação Inovadora e Transformadora

Alexsandro Nunes Colim ^{1*}
Mariglei Severo Maraschin ²

RESUMO

O projeto “Programa de Acompanhamento Pedagógico” desenvolvido no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria foi criado objetivando diminuir os índices de reaprovação dos estudantes matriculados na instituição. Ao desenvolverem-se ações planejadas, busca-se a melhoria do aprendizado nas diferentes áreas de ensino, oferecendo um aporte complementar em horário extracurricular. Dentre as disciplinas básicas do sistema curricular a Química se destaca pelo grau de dificuldade. A natureza “abstrata”, associada ao uso de ferramentas matemáticas faz da disciplina um grande desafio para o estudante. Com uma carga horária de 20h semanal foram realizadas atividades de acompanhamento pedagógico com estudantes do Ensino Médio dos cursos Técnico em: Eletrotécnica, Informática para Internet e Mecânica, e com estudantes do PROEJA matriculados no curso Técnico em Eletromecânica. Além dos atendimentos individualizados e em grupo, foram desenvolvidas aulas de revisão e elaboração (mensal) de listas de exercícios, como ferramentas complementares as ações desempenhadas pelo professor regente. Observa-se que, no contexto escolar, o projeto mostra-se como uma importante ferramenta pedagógica, atuando na promoção da compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula e na formação profissional dos acadêmicos integrantes, uma vez que os possibilita o aprimoramento da prática de ensino e do relacionamento estudante/professor.

Palavras-chave: Acompanhamento Pedagógico; Ensino de Química; Melhoria do aprendizado; Inclusão; Sucesso escolar.

INTRODUÇÃO

O Programa Piloto de Acompanhamento Pedagógico: ações de inclusão e sucesso escolar desenvolvido no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), situado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foi criado, em 2015, com o objetivo de diminuir os índices de reaprovação dos estudantes regularmente matriculados na instituição (MARASCHIN, 2015; RODRIGUES, 2019). O programa é concretizado por meio de ações planejadas e desenvolvidas por

¹ Doutor em Ciências, Graduando em Química Licenciatura Plena, Departamento de Química, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), alexandrocolum@yahoo.com.br;

² Doutora em Educação, Departamento de Ensino, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (UFSM), marigleism@hotmail.com.



estudantes de graduação (licenciatura ou bacharelado) da UFSM, mediante concessão de bolsa da instituição. Estas ações agregam, de forma extracurricular, a matriz de disciplinas básicas e profissionais ofertadas pela escola, visando assim à melhoria do aprendizado e facilitar a permanência escolar dos estudantes que acessaram o CTISM/UFSM, de modo que estes tenham sucesso na sua trajetória de vida escolar (MARASCHIN, 2015).

Dentre as disciplinas básicas do sistema curricular, comum á todos os cursos, a Química está dentre as que apresentam maior grau de dificuldade, contribuindo para o aumento dos índices de reprovação. A natureza “abstrata”, associada ao uso de ferramentas matemáticas faz da disciplina um desafio para o estudante e para o professor, já que este último é apresentado como porta-voz do conhecimento científico, onde muitas vezes, tem-se a necessidade de fazer o estudante compreender conceitos e estudos de fenômenos naturais que ocorrem na esfera microscópica, invisível ao olho humano, necessitando o uso do imaginário do estudante para melhor compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula.

Apesar das dificuldades apresentadas nos conteúdos abordados na disciplina, devemos salientar aos estudantes que a Química é uma disciplina que nos auxilia a explicar muitos fenômenos encontrados no nosso dia-a-dia. Uesberco e Salvador (2002, p.3) destacam que:

A Química, assim como outras ciências, tem papel de destaque no desenvolvimento das sociedades, pois ela não se limita à pesquisa de laboratório e a produção industrial. Embora às vezes não se perceba, esta ciência está presente no nosso dia a dia e é parte importante dele, pois a aplicação dos conhecimentos químicos tem reflexos diretos sobre a qualidade de vida das populações e sobre o equilíbrio dos ambientes da terra (UESBERCO; SALVADOR, 2002, p.3).

Nesse sentido, a fala de Machado e Mortimer (2007, p.24) corrobora com nosso pensamento ao afirmarem que a:

[...] aula de Química é muito mais do que um tempo durante o qual o professor vai se dedicar a ensinar Química e os estudantes a aprenderem alguns conceitos e a desenvolverem algumas habilidades. É espaço de construção do pensamento químico e de (re)elaborações de visões do mundo, e nesse sentido, é espaço de constituição de sujeitos que assumem



perspectivas, visões e posições nesse mundo (MACHADO; MORTIMER, 2007, p.24).

Como preconizado por Chassot (2016) a educação tem como tarefa a busca por facilitar a leitura de mundo para o cidadão planetário e transformá-lo para melhor. Dessa forma a escola deve se comprometer com o desenvolvimento de práticas educativas críticas e transformadoras, as quais sejam permeadas pela dialogicidade, pelo coletivo, pela cultura da preservação do planeta para assim, contribuir com a formação de um cidadão planetário, um sujeito crítico, com capacidade de pensar por si próprio e atuante na sociedade a qual está inserido.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiências sobre as ações realizadas no projeto “Programa de Acompanhamento Pedagógico CTISM/UFSM”, desenvolvidas no âmbito da disciplina de Química, durante o primeiro semestre letivo do ano de 2019, no qual foram realizadas atividades de acompanhamento pedagógico com estudantes do Ensino Médio (1º e 3º ano) dos cursos Técnico (integrado) em: Eletrotécnica, Informática para Internet e Mecânica, bem como, com estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) matriculados no curso Técnico em Eletromecânica.

Metodologia

A metodologia desenvolvida com os estudantes organizou-se através da elaboração de aulas presenciais com o objetivo de sanar dúvidas pontuais e específicas de um determinado conteúdo, assim como, aulas de revisão dos conteúdos programáticos para as avaliações da área e resolução de exercícios propostos pelas professoras durante as aulas. Destaca-se que as ações aconteceram de forma individual ou em grupos a partir das necessidades particulares de cada estudante, observadas por si próprio ou, em casos mais críticos, mediante encaminhamento do Departamento de Ensino do colégio.



DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

As ações com os estudantes, tanto na forma individual, como de forma coletiva (grupo) ocorreram em horários diferenciados ao das aulas regulares. Inicialmente, a maioria dos estudantes procurava espontaneamente auxílio para sanar dúvidas pontuais de alguns exercícios expostos em aula. À medida que o bimestre avançava e aumentava a complexidade dos conteúdos abordados em sala de aula os atendimentos tornaram-se mais expressivos.

Durante os meses de abril a julho de 2019, foi realizado um total de 150 atendimentos de acompanhamento pedagógico na disciplina de Química em nove turmas do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, nas modalidades Ensino Médio Técnico Integrado e Proeja. Majoritariamente os atendimentos aconteceram com os estudantes dos primeiros anos (com 99 atendimentos), seguido pelos estudantes do Proeja (com 26 atendimentos) e dos terceiros anos (com 25 atendimentos), conforme os dados apresentados na Figura 1.

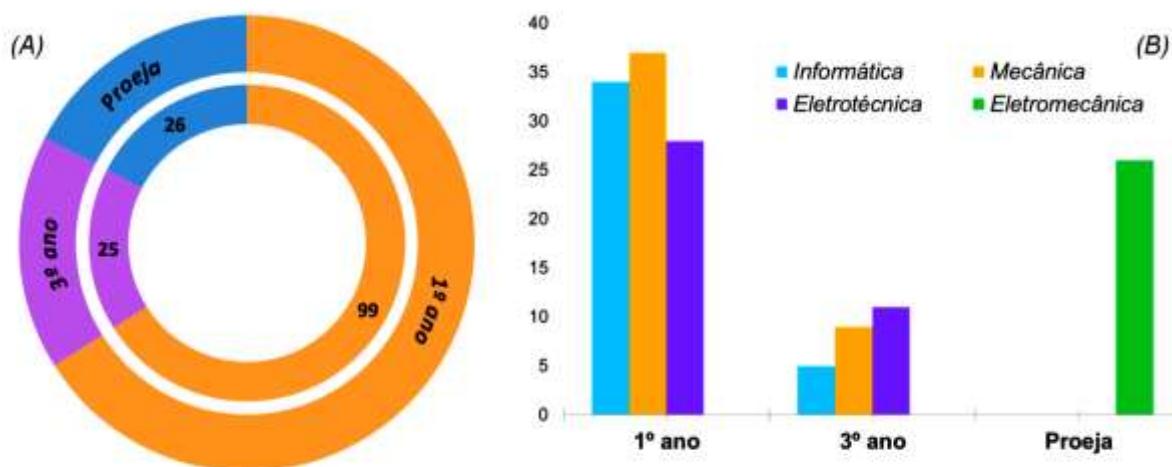


Figura 1 – Número de atendimentos realizados com estudantes do 1º ano, 3º ano e da modalidade Proeja (A) e número de estudantes atendidos por turma (B) que procuraram auxílio no Programa de Acompanhamento Pedagógico do colégio CTISM no âmbito da disciplina de Química.



Ao analisar os dados apresentados na Figura 1, alguns fatores corroboram para o número expressivo de atendimentos com estudantes dos primeiros anos dos cursos Técnicos (Integrado ao Ensino Médio) em Eletrotécnica, Informática e Mecânica: (I) o primeiro contato com um novo método de ensino, diferenciado das suas instituições de origem, trazendo consigo dificuldades enraizadas num ensino público deficitário; (II) dificuldades com conteúdos externos a disciplina de Química, mas essenciais ao seu entendimento, principalmente os relacionados à Matemática e/ou Português do Ensino Fundamental, os quais promovem baixo rendimento na disciplina pela não compreensão da matemática básica e/ou pela falta de interpretação/compreensão dos enunciados.

Na tentativa de desenvolver uma maior aproximação dos estudantes com o projeto e estimular a permanência dos estudantes ingressantes na escola estabeleceu-se uma abordagem diferenciada. Para os estudantes matriculados no primeiro ano (das turmas de Eletrotécnica, Informática e Mecânica) foram confeccionadas listas de exercícios como forma de material complementar ao material fornecido pelo professor regente. Este material era lançado, pelo professor regente, na plataforma Moodle de cada turma. O material servia como parte integrante da nota curricular da disciplina sendo corrigido durante as aulas regulares ou durante o período de atendimentos no projeto. Essa nova abordagem pode ter sido mais um dentre os fatores, citados anteriormente, que corroboraram para o expressivo número de interações realizadas com os estudantes matriculados no primeiro ano dos cursos técnicos integrados.

Conforme análise dos registros de atendimentos bimestral no período analisado nesse artigo, dados apresentados na Figura 2, podemos ainda associar um novo fator ao expressivo número de atendimentos realizados com os estudantes matriculados no primeiro ano dos cursos técnicos integrados: o aumento da complexidade dos conteúdos abordados no segundo bimestre, relacionados à “*Estequiometria de reações químicas*”, os quais exigiam do estudante uma capacidade apurada de interpretação dos enunciados associada a operações básicas de Matemática.

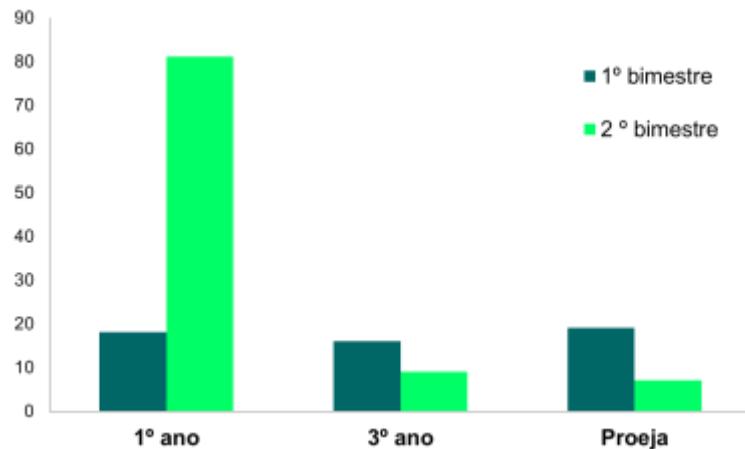


Figura 2 – Número de atendimentos realizados na monitoria de Química, do Programa de Acompanhamento Pedagógico do colégio CTISM, durante o primeiro semestre letivo do ano de 2019.

Aos demais estudantes, beneficiados com o projeto no âmbito da disciplina de Química, cabe destacar os atendimentos realizados com os matriculados na modalidade PROEJA. Diferentemente dos primeiros e terceiros anos, onde os atendimentos coletivos eram realizados com grandes grupos de diferentes estudantes, estes atendimentos se realizaram com grupos de no máximo cinco integrantes, majoritariamente aos sábados.

Quando pensamos em educação de jovens e adultos, devemos lembrar que as práticas docentes e as estratégias de ensino desenvolvidas para os estudantes de ensino regular (ensino fundamental e médio) não são adequadas para a sala de aula com estudantes EJA/PROEJA. No desenvolvimento do trabalho com a EJA/PROEJA devemos lembrar que estamos tratando de estudantes com uma bagagem/histórico de vida muito diferenciado dos jovens encontrados no ensino regular (ensino fundamental e médio). Em sua maioria são estudantes com idade superior a 25 anos, que trabalham 8h por dia, que são chefes de família e que permaneceram muitos anos distantes do ambiente escolar, ou seja, a linguagem e as práticas de ensino devem corresponder a este público.

Nesse contexto, os atendimentos realizados com os estudantes da modalidade PROEJA foram além dos conteúdos relacionados a Química,



previamente abordados em sala de aula pelo professor regente, eles foram pautados na troca de experiências onde o diálogo entre os sujeitos era o norteador e mediador dos encontros.

Freire (2010), em sua obra intitulada de “Pedagogia do Oprimido”, destaca que o diálogo se revela como a essência da educação, onde a dialogicidade atua como um convite constante para repensá-lo e refazer nossas práticas pedagógicas centradas na formação integral da pessoa, vividas e experienciadas na temporalidade histórica.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. (...) Em lugar de serem recipientes dóceis dos depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também (FREIRE, 2015, p.96 e 97).

A partir dessa experiência foi possível constatar a real necessidade e a importância de criar vínculos com os estudantes que apresentam dificuldades, para que possam desenvolver o estudo com autonomia. No mesmo sentido, esta experiência permite uma aprendizagem significativa para o professor-monitor, promovendo a capacidade de pensar as diferentes formas de planejar, ensinar e auxiliar a recuperar as dificuldades dos estudantes.

Reflexões sobre o trabalho realizado

Ao longo do trabalho realizado no acompanhamento pedagógico na disciplina de Química, durante o primeiro semestre letivo do ano de 2019, as principais dificuldades encontradas foram relacionadas com o despreparo dos estudantes, principalmente os estudantes dos primeiros anos dos cursos técnicos-integrados, quanto ao planejamento de seus horários de estudo, a realização das listas de exercícios, os graves problemas com interpretação de textos e o uso de operações básicas de matemática. Problemas estes, que proporcionavam altos índices de estudantes com ansiedade e nervosismo nos períodos pré-atividades avaliativas. O



Quadro 1 resume as principais dificuldades observadas no desenvolvimento do trabalho de apoio pedagógico com os estudantes do CTISM no âmbito da disciplina de Química.

Quadro 1 – Principais dificuldades observadas no desenvolvimento do trabalho de apoio pedagógico com os estudantes do CTISM no âmbito da disciplina de Química.

- Falta de planejamento dos estudantes para uma melhor programação de seus estudos;
- Conclusão parcial das listas de exercícios fornecidas pelo professor regente;
- Assiduidade e regularidade dos estudantes no apoio pedagógico;
- Comparecimento dos estudantes no apoio pedagógico somente após fornecimento de pontuação, extra, devido ao seu comparecimento no apoio pedagógico ou mediante pontuação das listas de exercícios complementares fornecidas pelo apoio pedagógico;
- Grande aumento da demanda de atendimentos no período pré-atividades avaliativas;
- Alto índice de estudantes com problemas na interpretação de texto, associado à ineficiência na resolução de cálculos com funções básicas de matemática;
- Alto índice de estudantes com problemas de ansiedade e nervosismo no período pré-atividades avaliativas.

Elaboração: autores

O primeiro bimestre do ano letivo apresentou baixo índice de atendimentos, porém foi observado que, com os estudantes dos primeiros anos dos cursos técnicos-integrado, a demanda aumentava na semana que antecedia a atividade avaliativa, já com os estudantes dos cursos técnico-Proeja a procura se dava no dia da atividade avaliativa. Esse mesmo perfil de comportamento manteve-se no segundo bimestre, entretanto, apresentou um aumento na demanda de atendimentos.

No entanto, salienta-se que as dificuldades de aprendizagem aqui apresentadas não devem assumir um papel de fracasso, mas sim como desafios a serem enfrentados pelos estudantes durante sua trajetória escolar. Maraschin e



colaboradores (2015, p.10), ao refletirem sobre as dificuldades observadas no desenvolvimento do projeto piloto de acompanhamento pedagógico dos estudantes do CTISM/UFSM, complementa:

Na orientação dada por parte do apoio pedagógico ao estudante valoriza-se o fortalecimento da autoestima, o incentivo a desenvolver tarefas, na qual pensam ser ruins, mas uma vez que começam a praticar as atividades, assistirem as aulas de reforços e se dedicam aos estudos criando o hábito de estudo organizado, planejado facilitará seu aprendizado.

Deve-se registrar também que o ensino e aprendizagem de estudantes do Ensino Médio, da Educação Profissional e do Ensino Superior precisam ser (re)pensadas (organizada, pensada e refletida), dando uma atenção especial e um novo olhar para estudantes com dificuldades de aprendizagem. É necessário criar referenciais e práticas para estes ensinos as adequando as diferentes realidades dos estudantes e das instituições de ensino. Nos últimos anos as políticas de inclusão ampliaram o acesso, mas também é necessário pensar a permanência e o sucesso desses estudantes.

CONCLUSÃO

O Programa de Acompanhamento Pedagógico mostra-se como uma importante ferramenta no contexto escolar, uma vez que auxilia na melhora da compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula, contribuindo para o aumento do desempenho dos estudantes e facilitando sua permanência no CTISM/UFSM, através do auxílio dos estudantes com o desenvolvimento de sua autonomia e a busca pelo melhor método de estudo.

De forma geral, as atividades de acompanhamento pedagógico na disciplina de Química tiveram maior assiduidade conforme o estreitamento das relações com os estudantes, ou seja, a partir da criação do vínculo com o estudante. Observou-se que muitos deles tinham certo receio na aproximação devido à timidez ou vergonha de procurarem auxílio.



No contexto individual/pessoal, os ensinamentos adquiridos pela experiência vivenciada exigiram concentração, responsabilidade, argumentação e domínio dos conteúdos, disponibilizando novas práticas e experiências pedagógicas em um papel mais ativo na formação acadêmica.

Cabe ainda ressaltar a contribuição direta do Programa de Acompanhamento Pedagógico CTISM/UFSM na formação profissional dos acadêmicos integrantes do projeto, uma vez que possibilita e estimula o exercício do trabalho docente, aprimorando a compreensão e reflexão sobre a atividade docente, bem como a prática de ensino e do relacionamento estudante/professor. A experiência no projeto permite refletir sobre a adequação do ensino aos estudantes com dificuldades, desafiando os professores-monitores a buscarem as melhores estratégias e ações para acolher e ensinar os estudantes dos cursos de educação profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ás professoras Dra. Viviane Terezinha Sebalhos Dal Molin e Dra. Melina de Azevedo Mello, assim como ao professor Dr. Tiago Coelho de Assis Lage, integrantes do corpo docente do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – CTISM responsáveis pelo ensino de Química, pela parceria desenvolvida durante a construção desse trabalho. Ao Departamento de Ensino do CTISM, pela oportunidade de vivência no Programa de Acompanhamento Pedagógico.

REFERÊNCIAS

CHASSOT, A. **Alfabetização científica e cidadania**. In: Chassot, A. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 7^a ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, p. 344, 2016.

COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA. Projeto de Ensino: Programa Piloto de Acompanhamento Pedagógico com estudantes do CTISMUFSM: ações de inclusão e sucesso no desempenho acadêmico. 2015.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.^a ed., 2005.

MACHADO, A.; MORTIMER, E.. **Química para o ensino médio: Fundamentos, Pressupostos e o Fazer Cotidiano**. In: ZANON, Lenir B; MALDANER, Otávio A. (Orgs.) **Fundamentos e Propostas de Ensino de Química para a Educação Básica no Brasil**. Ijuí: Unijuí, p.21-41, 2007.

MARASCHIN, M. S. et al. **O projeto piloto de acompanhamento pedagógico dos estudantes do CTISM/UFSM**. In: I seminário de políticas públicas e ações afirmativas. 2015. Santa Maria/RS. Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

RODRIGUES, N. T. G.; PORTO, Y. E.; MARASCHIN, M. S.. **Políticas de inclusão na educação profissional: a experiência do apoio pedagógico no CTISM/UFSM**. In: Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar – CINTEDES, 2019.

USBERCO, J.; SALVADOR, E.. **Química**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, p. 3, 2002.



ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA DA UFSM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Educação e Inovadora Transformadora

Veridiane de Camargo¹
Leandra Costa da Costa²

RESUMO

O seguinte trabalho emerge a partir da intervenção com a disciplina de Educação Física, durante o período dos Estágios Curriculares Supervisionados I, II e III no curso de Educação Física – Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM. Esse trabalho tem como objetivo apresentar as práticas pedagógicas realizadas nos referidos estágios, elencando os conteúdos desenvolvidos bem como as abordagens. O Estágio Supervisionado I, é direcionado para o Ensino Médio, teve como abordagem a Desenvolvimentista, com 25 alunos e como conteúdo voleibol, o Estágio II para o Ensino Fundamental- Anos Finais, a abordagem Crítico Superadadora, com 15 alunas e conteúdos de handebol e ginástica, e o Estágio III para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a abordagem Construtivista, com 15 alunos e conteúdos voltados para a coordenação motora ampla e fina. Ambos os estágios foram realizados em uma escola da rede estadual do município de Santa Maria. A metodologia segue uma abordagem qualitativa, traçada em um relato de experiência, apresentando elementos abstraídos por meio de observações iniciais e atuação docente. A prática pedagógica, assim como a docência deve ser considerada como um espaço de transformação, que busca a reflexão da realidade e a expansão do conhecimento da Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Estágio Curricular. Prática Pedagógica.

¹ Acadêmica de Educação Física Licenciatura, CEFID-UFSM, veridiane.camargo@outlook.com

² Professora do Departamento de Desportos Individuais, CEFID-UFSM, lcostadacosta@hotmail.com



INTRODUÇÃO

Esse trabalho, é oriundo das experiências vivenciadas durante o processo de formação inicial de professores no Curso de Educação Física- Licenciatura, do Centro de Educação Física e Desportos, na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, sendo o mesmo denominado como Estágio Curricular Supervisionado almejados do 5º ao 7º semestre do referente curso.

Esse período de inicial de docência, torna-se ao futuro profissional, fundamental. Pois o estágio tem como finalidade segundo, Anacleto et al. (2017, p. 85) “Objetivo de preparar na gestão da sua carreira profissional para o exercício da atividade docente”. Levando em consideração que, é a partir desse momento que o mesmo, irá introduzir-se na escola, conhecendo dessa forma, a realidade educacional existente e o mundo do trabalho em que está sendo inserido.

O Estágio Curricular Supervisionado, encontra-se estruturado através de três disciplinas, estando denominadas como Estágio Curricular Supervisionado I, II e III, sendo eles constituintes da educação básica: Ensino Médio, Ensino Fundamental- Anos Finais e Ensino Fundamental- Anos Iniciais.

Ao decorrer por esse período, o acadêmico é auxiliado por dois professores, sendo eles profissionais formados na mesma área de ensino, o Orientador da disciplina de Estágio Supervisionado da Instituição formadora e o outro Professor Regente da escola. Segundo, Lopes (2019, p. 67),

“Efetivamente o professor cooperante (orientador do estágio na escola) é um dos responsáveis pelo estágio supervisionado, pois promove orientações educativas ao estagiário e não apenas orientações específicas, atua no campo da prática pré- profissional dos futuros professores e, portanto possui um papel determinante no desenvolvimento dos saberes voltados às ações pedagógicas”.

Sendo assim, suas atribuições concentram- se em guiar e orientar o acadêmico, durante sua inserção na escola, analisando o seu desempenho nas tarefas relacionadas à docência e auxiliando durante essa caminhada.



Em função, da concretização da prática pedagógica dos estágios durante a graduação, os acadêmicos do curso de Educação Física, são apresentados as abordagens pedagógicas de ensino, sendo elas norteadoras, da metodologia a ser utilizadas nos estágios e durante a carreira profissional do professor.

Essas abordagens de ensino, são consideradas como a base estrutural da docência, pois é a partir da sua concepção pedagógica, de escola e de mundo que, os graduandos as adquirem.

Essas concepções pedagógicas de ensino, auxiliam ainda, como fundamentação teórica para a sua prática escolar. Visto que, feita a sua escolha os acadêmicos, buscam o aprofundamento dos estudos sobre as mesmas, com intenção de ir além da sua inserção nas aulas, mas obter do aluno resultados da transformação humana.

Dessa maneira, o seguinte trabalho tem como objetivo: Apresentar as práticas pedagógicas realizadas nos estágios supervisionados obrigatórios e os conteúdos desenvolvidos, apresentar e justificar a utilização das abordagens de ensino da Educação Física nos referidos estágios e manifestar a importância da escola para a formação profissional, apontando ainda, as vivências e experiências docentes vivenciadas durante o período de estágios.

Considero ser importante refletir sobre as práticas desenvolvidas nos estágios curriculares, desse modo será possível avaliar e considerar o que foi trabalhado durante esse período de docência, apontando ainda, o que foi positivo e negativo, ou que pode ser revisto e principalmente o que de bom deve ser mantido e explorado ainda mais, por que é a partir dessas considerações e desse feedback, que nos constituímos como professores e por esses motivos esse trabalho justifica-se.

Referencial Teórico:

O processo de formação inicial perpassa por inúmeros disciplinas, em cada semestre ou fase, o discente é apresentado a novos conhecimentos e áreas de ensino. Durante esse tempo, o mesmo familiariza-se as abordagens de ensino da



Educação Física, sendo que elas são teorias de ensino que, nortearão os estágios, desde os seus conteúdos, metodologia de trabalho e avaliação.

Logo após a esse contato inicial com as abordagens de ensino, o discente deverá escolher uma delas para orientar o trabalho a ser desenvolvido na escola em que irá estagiar, essa escolha deve partir particularmente de cada um visto que, cada teoria tem seu método próprio, alicerçado em concepção de mundo, de sociedade e principalmente de aluno que o professor pretende formar.

Essa escolha nem sempre é fácil, pois os interesses e as especificidades de cada professor, devem ser considerados, além disso, ela irá refletir de forma significativa nas aulas, sendo elas teóricas, práticas ou teórico-práticas.

Para a realização do Estágio Supervisionado I, a abordagem de ensino da Educação Física utilizada foi a Desenvolvimentista, possui como obra principal: Abordagem Desenvolvimentista para todas as crianças (2008), tendo como autores: David Gallahue e Frances Cleland Donnelly. Essa abordagem, é uma tentativa de salientar a avanço normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e partindo desses atributos, transmitir aspectos ou princípios relevantes para a estruturação da Educação Física escolar (FREITAS, RINALDI, 2008).

Na abordagem Desenvolvimentista, o movimento é contemplado como principal meio e fim da Educação Física. Dessa forma, a Educação Física tem o ofício de oportunizar movimentos que estimulem a aquisição habilidades motoras básicas, podendo assim mais tarde aperfeiçoá-las, tornando-as mais complexas.

Segundo Gallahue (2011), A Educação Física com perspectivas desenvolvimentistas, incentiva as particularidades do sujeito, sendo fundamentada de maneira que apesar de que a progressão motora seja ligada à idade, ela não depende da mesma. Dessa forma, as definições do professor quanto ao que e de que modo ensinar, deve ser estabelecida e apropriada conforme o indivíduo e não adaptada para um grupo definido.

Essa abordagem, é direcionada para o aperfeiçoamento das habilidades motoras e em tempos atuais vendo sendo utilizada nas aulas de educação física do ensino médio. Conforme Bertol; Souza (2010) a concepção desenvolvimentista



perpassa na adolescência, que também pode ser considerada como um período de desenvolvimento humano

A abordagem pedagógica da educação física que foi escolhida para permear o Estágio II foi a Crítico Superadora, sendo que possui como suas obras principais: O Livro Metodologia do Ensino da Educação Física (1992) e (2012), tendo como autores especialistas da área da Educação Física escolar denominados como Coletivo de Autores, ainda é sustentada pelos Parâmetros para a Educação básica do Estado de Pernambuco (2013), os quais foram criados para orientar e auxiliar os processos de ensino aprendizagem e as práticas pedagógicas da rede estadual de ensino.

As duas obras citadas acima, trazem o comprometimento com formação assegurando a todos os alunos, novas possibilidades para o aprendizado, visando uma concepção de disciplinas, de mundo e de sociedade, apresentando novas propostas para o ensino público. Na Educação Física, não dá ênfase ao rendimento e sim no aprender a fazer e no vivenciar, trazem ainda proposta de ensino para a cultura corporal, sendo que esta é considerada como objeto de estudo da educação física, são conteúdos abraçados pela mesma: jogo, dança, luta, ginástica e esporte.

A cultura corporal deve ser compreendida pelos estudantes como forma de saber (tentar) fazer, tendo intrínseco, o agir e o saber, sobre os conteúdos propostos, experenciar práticas corporais que, permitam a reflexão, sobre a cultura e política.

Em vista disso, a educação física escolar Crítico Superadora, tem como propósito e objetivo, ampliar os conhecimentos dos alunos e suas práticas corporais, possibilitando também a reflexão, sobre a sociedades atual, analisando questões sobre racismo, ética, orientação sexual entre outras temáticas.

Nessa abordagem o professor tem como papel, organizar desafios que para os alunos, possibilitando a eles, o conhecimento variado e estimulando a prática de inúmeras possibilidades, ofertando a eles o poder de, usar, reproduzir reinventar entre outros. Ainda tem como viabilidade a interdisciplinaridade, podendo dessa forma integrar, esclarecer, expor assuntos voltados a aprendizagem dos alunos.

Já para o Estágio III, a abordagem escolhida foi a Construtivista, possui como obras principais: Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física



(1989), tendo como autor João Batista Freire; e o Livro: Educação como Prática Corporal (2009), possuindo como autores: João Batista Freire e Alcides José Scaglia, ambos especialistas em Educação Física, os quais foram criados para orientar o professor dessa área no processo de ensino-aprendizagem, buscando alternativas para a docência.

A primeira obra acima citada, permeia pelo processo de crescimento e desenvolvimento da criança, apontando as características visíveis durante a fase do aprendizado da mesma. Apresenta o quanto na fase inicial da infância a criança é autocentrada em si mesma, não conseguindo socializar com as demais, dessa maneira afirma que esse é o ponto inicial para a caminhada da socialização com as demais crianças sendo que pode acontecer através de jogos e brincadeiras.

Dentro dessa perspectiva, ainda são apontados alguns aspectos do desenvolvimento motor, onde no qual o Freire (1989, p. 22) “Não acredita na existência de padrões de movimento, pois para tanto teria que acreditar também na padronização do mundo”, consta ainda que existe durante essa fase aparece a manifestação de esquemas motores, sendo eles construídos por cada criança individualmente e em diferentes situações.

Diante disso, ao longo do crescimento do indivíduo inicia-se o surgimento da linguagem ou seja, a criança dispõe de condutas motoras, condutas essas que vão sendo estruturadas conforme o avanço de sua idade.

Ainda nessa obra são descritos os períodos do desenvolvimento infantil sendo eles: Período Sensório- Motor; onde a criança inicia com os movimentos reflexivos, o Período Pré- Operatório onde; começa a conscientização do seu próprio corpo e ele coordena ações interiores a ele, o Período Operatório-Concreto, no qual a criança é capaz de cooperar em várias funções e tarefas e o Período Operatório Formal ou Hipotético Dedutivo que está voltado para a fase adolescência dos mesmos.

Com o crescimento e desenvolvimento da criança surge a formação do símbolo, esse termo está relacionado com representação mental, onde nessa fase, a criança começa a representar mentalmente as ações que vive no mundo, dessa forma a fantasia é integrada nessa fase, na qual a criança cria, inventa e viaja no mundo do faz de conta.



Em consequência disso, cria-se o brinquedo simbólico, qualquer material pode se tornar nessa perspectiva um brinquedo ou uma brincadeira, onde com a ajuda do mesmo, a criança tem a alternativa de criar, inventar viajar, no tempo ou no espaço, esse brinquedo (objeto) aflorará a imaginação e a fantasia das mesmas.

Nessa abordagem pedagógica, o principal objetivo é instigar os alunos, a imaginação e a fantasia, não esquecendo é claro dos conteúdos e da criatividade do professor, que podem ser trabalhados em conjunto com os materiais alternativos, podendo ser: cordas, pneus, garrafas pet, caixas de papelão e entre outros.

Na segunda obra citada, o Livro: Educação como Prática Corporal (2009), os autores ampliam as possibilidades e o possível planejamento do professor de educação física, nessa obra indica-se possíveis atividades a serem feitas em aulas e ainda retrata formas de avaliação, que pode ser construído através de tabelas por exemplo.

Optar por uma ou outra teoria de ensino, nem sempre é uma tarefa fácil, pois a entrada no mundo da docência, em inúmeros casos pode ser considerada como um momento turbulento, os sentimentos de apreensão, ansiedade e expectativa tomam conta dos futuros professores, denominados nesse período como estagiários. A partir desse instante, a escola, ambiente já conhecido por ele como aluno, passa a ganhar um novo sentido, a mesma é vista como seu espaço de trabalho, onde nele terá a chance ensinar os conteúdos e as atividades que aprendeu na sua graduação.

As incertezas vindas desse período de formação inicial, acompanham o estagiário em todos os períodos desse percurso, seja no momento de planejamento ou na construção de materiais ou planos de aula.

Sendo assim, as teorias de ensino citadas acima e escolhidas, para cada estágio estão diretamente ligadas a realidade de cada período específico, visto que as mudanças de teorias que ocorreram ao longo dos estágios, surgiram pela falta de compatibilidade, com as mesmas sendo que, cada uma delas, apresenta diferenças significantes, na perspectiva, social, política e histórica. O trabalho realizado nesse período de docência, proporcionaram experiências dinâmicas e variadas, podendo estar conectado as diferentes teorias de ensino e autores.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo da Educação Física para a escola em que foi desenvolvida os estágios supervisionados obrigatórios, é proporcionar a vivência tanto esportiva quanto psicomotor para os alunos, no intuito de faze-los participar ativamente das aulas, demonstrando interesse pelos conteúdos específicos do componente curricular.

Em virtude do desinteresse e da evasão escolar apresenta principalmente pelos alunos do ensino médio e fundamental - anos finais, a instituição optou por realizar aulas mistas, ou seja, unir as diferentes turmas para a prática da Educação Física, na tentativa de oferecer diferentes dias de aulas e diferentes conteúdos. Entretanto apesar de oportunizar aos alunos diferentes dias para as aulas, a dificuldade era fazer com que os alunos participassem e se envolvessem com os conteúdos que eram ofertados.

Os métodos utilizados pela professora não ofereciam qualquer interesse aos alunos, visto que o conhecido “largobol”, acontecia assiduamente e o desentusiasmo dos alunos, refletia significativamente pela falta de planejamento e de motivação vindo por parte da mesma, dessa forma, as aulas práticas na quadra, aconteciam de forma muito superficial não obtendo nenhum aprofundamento teórico, sendo de historicidade dos esportes, no mundo, no estado ou na cidade em que eles estavam inseridos, do que eles influenciavam na vida dos alunos (entre outros).

Dessa maneira, seja os conhecimentos principais dessa área do conhecimento, era negligenciados aos alunos, ao passo que, alguns alunos saíram dessa disciplina sem conhecer os alavancar os seus estudos sobre os diferentes conteúdos da cultura corporal.

Com o intuito de alterar a realidade encontrada e amparada pelas diferentes abordagens de ensino da Educação Física, para a realização dos estágios, já com o conteúdo previamente ofertado pela regente, optei por um planejamento com aulas diversificadas que envolvesse os alunos durante o processo de ensino



aprendizagem. Para tanto, foi trabalhado o conteúdo voleibol no ensino médio, o handebol e a ginástica nos anos finais do ensino fundamental e para os anos iniciais, atividades de jogos brincadeiras, cantigas de roda, o imaginário do aluno e também a construção do símbolo.

Dessa forma ao apresentar dificuldades perante a construção e o desenvolvimento dos planejamentos semanais, tanto no estágio I quanto no II, decidimos de forma coletiva, construir os mesmos juntas, essa situação proporcionou uma possibilidade de troca de experiências, sendo que debatíamos e amadurecíamos as ideias, com o objetivo de evidenciar aos alunos, uma sequência de atividades e também de conteúdos.

No último estágio, sendo ele o III, o governo não oferece professor de Educação Física nos anos iniciais, sendo assim, essas aulas não aplicadas pelas pedagogas (professoras essas regentes das turmas), entretanto elas não, detém do conhecimento específico desse componente curricular, acabando por deixar os alunos, “soltos”, na área recreativa de lazer, no pátio da escola ou até mesmo na quadra da escola.

Ao iniciar esse período de docência nessa turma, optamos por realizar um planejamento em conjunto, ou seja, dialogamos sobre as necessidades reais dos alunos, apontando o que eles necessitavam evoluir, melhorar e desenvolver, tanto que aspectos motores e também sociais, pois a turma em questão apresentavam dificuldades de convivência, diálogo e de trabalho em grupo.

CONCLUSÃO

Portanto os aspectos apresentados sobre os diferentes estágios curriculares supervisionados obrigatórios, as suas particularidades, dificuldades encontradas no período de docência, mostram que a construção de um planejamento para lecionar na escola e levar principalmente para os alunos, deve ser planejada e pensada conforme a realidade da escola e também da turma.

Ainda assim, o professor não deve negligenciar nenhum conteúdo específico da Educação Física, pois eles têm por direito, receber todo o conhecimento vindo



dessa área de conhecimento e devem ser contemplados, com aulas que, os proporcionem aprender e compreender os aspectos, históricos, sociológicos, biológicos, sociais, políticos da realidade em que estão inseridos.

O processo de formação acadêmica, proporciona a nós jovens professores a conhecer melhor o cotidiano escolar e real que os professores vivenciam, ainda nesse espaço de ensino, é possível perceber que, a precarização dos espaços físicos, dos materiais e também por vezes da escola, influenciam negativamente na aprendizagem dos alunos, pois a partir desses determinantes, que percebemos a desmotivação dos professores.

O parcelamento dos salários, a alta carga horária de trabalho, seja ele realizado na escola ou em casa, o baixo nível salarial, o desmonte da escola públicas entre outras dificuldades encontradas pelos professores, condicionam ao desmonte da educação pública de qualidade.

Entretanto, a escola ainda é uma instituição, que tem como caráter único a formação humana, cognitiva e social, tem em seus objetivos a construção humana e também a transformação dela e da sociedade. Sendo assim, tem muita importância na formação e constituição profissional dos futuros professores.

Esse ambiente de trabalho, proporciona ainda, diferentes experiências e vivencias aos futuros professores, dessa maneira tem enorme relevância social e transformadora, por é também partir dela que nos constituiremos como docentes transformadores da sociedade atual.



REFERÊNCIAS

ANACLETO. F, N, A; MOURA. D, L; SILVA. G, M; COSTA. A, A; SANTOS. J, H. **Estágio supervisionado na formação do professor de Educação Física: Refletindo sobre o diálogo entre teoria e prática.** Rio de Janeiro. Arquivos em Movimento. 2017.

LOPES. N. **Supervisão pedagógica: função do professor cooperante na escola durante o estágio.** Portugal. Revista Practicum. 2019.

FREITAS. M, C, de; RINALDI. I, P, B. **Abordagens pedagógicas no ensino da educação física pós década de 1970.** Tapejara: Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

GALLAHUE. D, L. **Educação física desenvolvimentista.** 2011.

BERTOL. C, E.; SOUZA. M, de. **Transgressões e adolescência: Individualismo, autonomia e representações identitárias.** Santa Catarina: Psicologia da ciência e profissão, 2010.

PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares de Educação Física- Ensino Fundamental e Médio.** Governo do Estado de Pernambuco, 2013.

VÁRIOS AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro.** Teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro.** Teoria e prática da educação física. São Paulo. Scipione, 2009.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA. A. J. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2009.



EXPERIMENTAÇÃO EM UMA DISCIPLINA EaD: possibilidade ou utopia? Educação Inovadora e Transformadora

Edisson Anzolin Filho¹

Claudia Smaniotto Barin²

Ricardo Machado Ellensohn³

RESUMO

A experimentação tem sido relatada como uma prática pedagógica de grande importância no processo de ensino-aprendizagem, pois desperta interesse dos estudantes, que conferem a esta um caráter de motivacional e essencialmente vinculado aos sentidos, (GIORDAN/1999). Assim, o presente trabalho tem como objetivo discutir a experiência da proposição de uma atividade experimental em uma disciplina EaD. Metodologicamente apoiados na Pesquisa-ação, após a observação da realidade (dificuldade para compreensão de conceitos sobre ácidos e bases), planejou-se e implementou-se uma atividade experimental. Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a atividade fórum do ambiente virtual Moodle. A atividade consistia em um desafio, onde os estudantes deveriam propor um experimento utilizando indicadores de pH naturais ou sintéticos para avaliar o caráter ácido-base de substâncias existentes em sua casa. Os resultados obtidos foram excelentes, sendo que os alunos participantes relatam que a mesma além de ser divertida, possibilitou vislumbrar a aplicação dos conceitos teóricos no seu dia-a dia. Nesse sentido, podemos afirmar que é possível desse tipo de atividade em cursos a distância é viável, mas que requerem dos atores do processo educativo, uma desacomodação e mudança de paradigmas.

Palavras-chave: Experimentação. Ensino de Química. Educação à distância.

INTRODUÇÃO

O ensino de química recorre, na maioria das vezes, ao modelo no qual o professor, prioriza a reprodução de conceitos, buscando vencer os conteúdos programáticos e a carga horária (SILVA; DEL PINO, 2009). Segundo os autores, nesse contexto, apenas transmite-se um aglomerado de conteúdos aos alunos, esperando que eles os recebam e memorizem, como sujeitos passivos no processo.

¹Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas(UniCesumar), Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica – PPGEPT/CTISM/UFSM, edissonanzolin@gmail.com.

²Bacharel em Química Industrial(UFSM), Doutorado em Química (Físico-Química) – USP, claudiabarin@nte.ufsm.br.

³Bacharel em Química Industrial(UFSM), Doutorado em Síntese Orgânica (Organometálicos e Síntese Total) - USP, ricardoellensohn@gmail.com.



Muitas vezes, apoiados em uma perspectiva conteudista, os professores valorizam a transmissão de conteúdos na memorização de fórmulas e símbolos deixando de lado a construção do conhecimento relacionado ao cotidiano dos agentes envolvidos no processo, o que pode influenciar de forma negativa na aprendizagem dos alunos, uma vez que não conseguem perceber a relação entre aquilo que estudam e o cotidiano onde vivem (MIRANDA; COSTA, 2007).

De acordo com Miranda e Costa (2007), a principal dificuldade dos alunos com relação ao Ensino da química é em decorrência da ausência de conhecimentos prévios, memorização de informações e fórmulas, abstração de conceitos, compreensão e interpretação de modelos teóricos que é uma construção gradativa intrínseca a cada ser humano (PACHECO E SCOFANO, 2009).

A utilização de novos métodos de ensino para complementar os conteúdos em sala de aula, é de grande importância no aprendizado dos alunos e compete aos professores, adotar meios que facilitem a compreensão de determinado assunto. Dessa forma, é sempre bom que o educador procure métodos alternativos (OLIVEIRA, 2014; RIBEIRO, 2015)

Considerando que a Química surgiu como uma ciência experimental, onde os modelos e conceitos foram construídos a partir da observação dos fenômenos naturais, a experimentação é um componente fundamental para a construção do conhecimento, pois além de despertar o interesse dos alunos, os engaja no processo de aprendizagem e possibilita vislumbrar de forma mais prazerosa os fundamentos teóricos (GIORDAN, 1999).

Considerando que no ensino não presencial os materiais didáticos (recursos e atividades de estudo) assumem especial destaque na interação entre professores e estudantes é importante que o professor, ao escolher as ferramentas das tecnologias leve em consideração seu público alvo e os objetivos que pretende alcançar. Nesse sentido, no cenário dinâmico da Educação a Distância (EaD), os materiais didáticos precisam ser elaborados, reconhecendo-se a natureza dialógica da linguagem tão importante nas interações entre autores e leitores. A noção de dialogismo pode trazer repercussões significativas para a escrita de materiais didáticos, compreendendo-se a natureza dialógica como princípio constitutivo da linguagem (BAKHTIN, 1993).



Segundo Belisário (2006), é importante considerar a necessidade de o material didático “apresentar-se numa linguagem dialógica que, na ausência física do professor, possa garantir um certo tom coloquial, reproduzindo mesmo, em alguns casos, uma conversa entre professor e aluno, tornando sua leitura leve e motivadora”. (BELISÁRIO, 2003, p. 140).

Nesse contexto, verifica-se a necessidade de falar em educação química, priorizando o processo ensino/aprendizagem de forma contextualizada, problematizadora e dialógica, que estimule o raciocínio e que os estudantes possam perceber a importância socioeconômica da química, numa sociedade tecnológica.

Souza e Dourado (2015), propõem que o ensino apoiado na resolução de problemas requer mudanças de paradigmas no que se refere à avaliação, visto que não se constituem apenas na mera memorização de conceitos. Nesse sentido propor desafios apoiados na resolução de problemas surgem como uma importante ferramenta para instigar os estudantes a da construção de saberes no âmbito da química.

Assim, este estudo propõe discutir a experiência da utilização de uma atividade experimental em uma disciplina de química na modalidade EaD.

METODOLOGIA

Metodologicamente apoiados na Pesquisa-ação, tendo como público alvo, 34 estudantes do Curso de Ciências Biológicas de uma IES pública, regularmente matriculados na disciplina de Química. A disciplina ocorre na modalidade EaD, sendo mediada no ambiente virtual de ensino e aprendizagem Moodle. Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a atividade fórum do Moodle. A atividade consistia em um desafio, onde os estudantes deveriam propor um experimento utilizando indicadores de pH naturais ou sintéticos para avaliar o caráter ácido-base de substâncias existentes em sua casa.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a observação da realidade (dificuldade para compreensão de conceitos sobre ácidos e bases), planejou-se e implementou-se uma atividade experimental, visando engajar os estudantes na construção do conhecimento.

Utilizando o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, a docente propôs uma atividade através do fórum, que pode ser observado na Figura 1.

Fig.1 – Proposta de uma Atividade avaliativa

Atividade avaliativa

Agora que já sabemos diferenciar ácidos de bases, tenho um desafio para vocês! Escolham um indicador de pH (natural ou sintético) e avalie o pH de algumas substâncias que você tenha em casa (leite, vinagre, detergente, água mineral, saliva, etc). Poste as imagens aqui no fórum com seus achados e elabore um pequeno texto descrevendo seus resultados. Dê asas à sua criatividade.

Grupos separados ▼



Fonte: o autor.

A atividade trazia as informações acerca dos requisitos mínimos para execução, que seria escolher um indicador de pH (sintético ou natural) e avaliar o pH de algumas substâncias encontradas em casa. Os alunos deveriam fazer o registro fotográfico do experimento, relatando através da linguagem textual e imagética os resultados obtidos.

A escolha da atividade Fórum de discussão, que faz parte do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, se deu devido ao fato do mesmo ser uma ferramenta assíncrona e caracterizada pelo princípio da interatividade e virtualidade dos participantes. Nesse sentido a Atividade Fórum constitui-se de um importante espaço para a troca de experiências, instigando a aprendizagem colaborativa /ou compartilhada, onde os sujeitos interagem entre si apresentando seus resultados e discutindo-os.



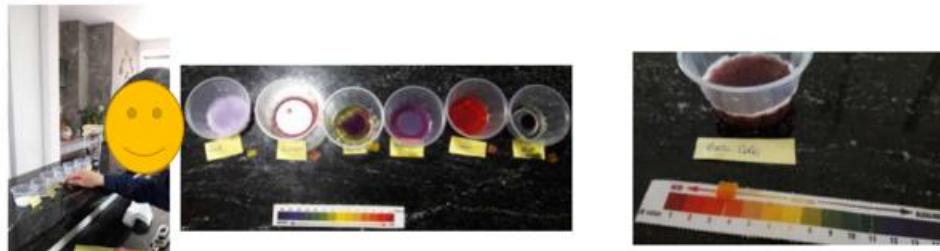
Nesse sentido, para ilustrar o retorno dos estudantes na atividade proposta, selecionamos uma das propostas de atividade.

Experimento com marcadores de PH com criança do quinto ano.

- No dia 27 de maio de 2019, foi realizado um experimento com marcador de PH natural usando o repolho roxo.
- O experimento foi realizado com meu filho de 11 anos, aluno do quinto ano.
- Usamos fitas de papel indicadoras e a escala de PH.
- Fizemos o suco de repolho roxo. Colocamos em um copo.
- Dei copinhos para que meu filho colasse produtos que ele quisesse.
- Foi explicado, também, o que é marcador de PH e também o PH neutro, o alcalino e o ácido.
- Questionei em que produtos poderíamos encontrar diferentes PH para teste.
- Nomeamos. Ele organizou conforme a escala que ia achando que daria o PH.
- Testou com os marcadores de papel primeiro, para compararmos com o marcador natural de repolho.
- Depois colocamos o suco de repolho roxo e compararmos a cor com a tabela de cores com o que ele achava que daria e com o marcador de papel. Ele tirou as fotos para o registro.
- O objetivo foi que ele aprendesse a reconhecer, identificar ácidos e bases por meio do PH.
- Com uma metodologia bem simples é possível ensinar de forma prática, em sala de aula, por meio da observação.
- As crianças são curiosas e muito eufóricas diante de novidades. Aprendi que o melhor jeito de crianças aprenderem é assim, prática, experienciando, observando e buscando respostas para as dúvidas.
- Não satisfeito, procurou mais produtos para testar e comparar.
- Resultado: adorou e já sabe que existem diferentes PH em diferentes produtos e que eles reagem.
- No caso do repolho roxo funciona como indicador de pH porque é rico em antocianinas que sofrem naturalmente mudanças de cor de acordo com o pH do meio: ficam vermelhas em meio ácido, roxas em meio neutro e esverdeadas em meio básico.

Fig. 2– Relato da proposta de atividade da Estudante A

Em nome da ciência, tivemos que abrir uma coca-cola para avaliarmos o PH.



Fonte: o autor/acervo da estudante A.

A resposta da estudante A foi escolhida, principalmente pelo fato da mesma ter realizado a atividade juntamente com seu filho, o que nos despertou à atenção.



Como pode-se observar pelo relato da mesma, a atividade não apenas promoveu o engajamento da estudante, como também despertou o interesse dela e do filho pelos conceitos químicos *“aprendi que o melhor jeito das crianças aprenderem é assim, prática, experienciando, observando e buscando resposta para as dúvidas”*. Este resultado é concordante com o que afirma Giordan (1999), ao referir-se à experimentação como um elemento agregador no processo de construção de conhecimento químico. Além disso, a estudante associa a experimentação à resolução de problemas, perspectiva que vem merecendo destaque em nosso grupo de pesquisa.

A Figura 3 apresenta uma imagem do fórum de discussão, onde destacamos a fala de dois estudantes que corroboram a ideia que a experimentação contribui para a construção de saberes.

Fig. 3 – Opinião de dois estudantes quanto à proposta de atividade experimental

Re: Indicador de pH
por CLAUDIA SMANIOTTO BARIN - segunda, 27 mai 2019, 19:41

Parabéns [REDACTED], aproveite para observar os resultados dos demais colegas.
Agora me conte o que você achou da proposta? Se você fosse professora proporia algo parecido?

Média das avaliações: -

[Link direto](#) | [Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Indicador de pH
por [REDACTED] - quarta, 29 mai 2019, 10:18

Gostei da proposta, como não temos aulas em laboratório, acho que experimentos desse tipo são muito bem vindos para vermos o que estamos estudando na teoria em prática. Se eu fosse professora, com certeza, tentaria fazer algo parecido com esta proposta.

Muito obrigada por encontrar um meio de termos algum contato com a química prática, mesmo à distância.

Re: 201912907
por CLAUDIA SMANIOTTO BARIN - segunda, 27 mai 2019, 19:30

Parabéns pela escolha [REDACTED] os indicadores sintéticos são também uma excelente forma de avaliar o pH de soluções.

Agora me conte um pouco como foi a experiência, você já havia feito algo similar antes? Você acha que ver a teoria na prática contribui para aprendizagem?

Média das avaliações: -

[Link direto](#) | [Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: 201912907
por [REDACTED] - domingo, 2 jun 2019, 04:20

Nunca havia feito porém acho que contribui muito com a aprendizagem pois posso através dos experimentos correlacionar a teoria e a prática.

Fonte: o autor.

Como é possível observar, os estudantes não apenas gostaram da proposta, mas avaliaram a possibilidade de participar de uma aula experimental, mesmo fora de um laboratório de química, como fundamental para o seu aprendizado, pois perceberam que aliar a fundamentação teórica à visualização da prática propicia compreender de forma mais interessante o que ocorre em nível macroscópico.



No entanto, para que seja possível propor atividades como esta, o professor precisa modificar a sua práxis, tornando-se não apenas um transmissor de informações, mas um mediador da aprendizagem.

CONCLUSÃO

Com base nos resultados obtidos, pode-se afirmar que a experimentação é uma prática possível em cursos EaD, desde que planejadas e orientadas. No entanto, isto requer do professor os saberes docentes necessários para inovar sua práxis e assim, por meio da transposição do saber sábio ao saber a ser ensinado, tornar a aprendizagem mais prazerosa.

A atividade proposta nos propiciou vivenciar que o ensino centrado no aluno, onde este é o sujeito ativo no processo, possibilita explorar a sua criatividade, característica imprescindível para atender as demandas de inovação no mundo do trabalho e no universo educacional atual.

Consideramos ainda que a receptividade da proposta pelos estudantes pode estar associada ao encantamento realizado através das descobertas com materiais do cotidiano e pelo colorido proporcionado pelo uso dos indicadores. Assim, é possível inferir que o apelo imagético do experimento pode contribuir para despertar o interesse dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo: Unesp, 1993.

BELISÁRIO, A. **O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas**. In: SILVA, M. (Org.). *Educação online*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências, **Química Nova na Escola**. 10, 43-49, 1999.



GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>> Acesso em: 05 set 2019.

MIRANDA, D. G. P.; COSTA, N. S. **Professor de Química**: Formação, competências/habilidades e posturas. São Paulo: Moderna, 2007.

OLIVEIRA, B. C. M de; AMARAL, C.L.C.. Mapas Conceituais como Estratégia para Desenvolver a Competência Leitora no Ensino de Química. **Aprendizagem Significativa em Revista**, São Paulo, v. 4, n. 3, p.1-15, 30 ago. 2014.

PACHECO, L; SCOFANO, A. **Capacitação e desenvolvimento de pessoas**. 2. Ed. Pag 32. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

RIBEIRO, A.de M.; MELO, P. S.. Utilização de Mapas Conceituais no Ensino de Ciências como Método de Ensino-Aprendizagem e de Avaliação. In: **IV Congresso Estadual De Iniciação Científica Do IF GOIANO, 2015, Goiânia. Anais do IV Congresso Estadual de Iniciação Científica do IF Goiano**. Goiânia: Editora do IFGoiano, 2015. v.1, p.1-2. Disponível em: <<https://ifgoiano.edu.br/ceic/anais/anais.html>>. Acesso em: 30 Ago 2019

SILVA, D. R. S; DEL PINO, J. C. Um Estudo do Processo Digestivo como Estratégia para Construção de Conceitos Fundamentais em Ciências. **Química Nova na escola**. Vol. 31, N° 4, novembro 2009. Disponível em: http://qnesc.sbn.org.br/online/qnesc31_4/07-RSA-4908.pdf. Acesso em 30 ago. de 2018.

SOUZA, S. C. de; DOURADO, L.. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS** , v. 5, p. 182-200, 2015.



FANCLIP NA ESCOLA: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES PARA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO Educação Inovadora e Transformadora

Keyla A. Trevisan¹

Paula Luza²

Célia H. P. Della Méa³

RESUMO

Tendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) como cenário para execução de atividades em sala de aula, elencamos o gênero Fanclip como uma ferramenta para produção de textos em modalidades diversas na Escola de Ensino Médio de Itaraa durante o primeiro semestre de 2019. A proposta de produção de Fanclips em coautoria com os dezoito alunos do segundo ano do Ensino Médio, durante oito encontros presenciais, seguiu um cronograma que envolveu a) trabalhos com interpretações de músicas, b) orientações sobre o gênero roteiro, c) explicações sobre a produção de roteiros e vídeos e d) construção partilhada de Fanclips com a colaboração dos professores de Artes. Os trabalhos produzidos pelos alunos durante o semestre alcançaram plenamente os objetivos propostos, pois os estudos sobre a linguagem verbal e não verbal, a interpretação de texto, as produções textuais escritas e apresentadas oralmente, as gravações de vídeos foram adequados para o aprendizado dos alunos que, como produto final, apresentaram Fanclips com excelente qualidade. Essa proposta indica que por meio de múltiplos instrumentos de ensino é possível trabalhar e desenvolver conteúdos que de maneira interdisciplinar colaboram e preparam os alunos para o mundo globalizado.

Palavras-chave: fanclips; multiletramentos; gêneros textuais.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que norteia o ensino da Educação Básica, tendo por propósito a diminuição da discrepância entre as instituições de todo país, sendo públicas ou privadas. Os aspectos concernentes ao Ensino Médio foram homologados em dezembro de 2018 pelo Ministério da Educação. Para mais informações, encontra-se disponível no site no MEC, conforme o link: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.

Já, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) oferece bolsas para alunos de cursos presenciais, para atuarem em escolas públicas, tendo por objetivo antecipar o vínculo com a sala de aula, articulando educação superior e

¹ Keyla Trevisan, Universidade Federal de Santa Maria e keylatrevisan.kt@gmail.com.

² Paula Luza, Universidade Federal de Santa Maria e paula.lusa@hotmail.com.

³ Célia Della Méa, Universidade Federal de Santa Maria, celiadmea@gmail.com.



ensino básico, oferecendo projetos nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, atualmente definida como 4,4.

Então, esse artigo, inserido no cenário das atividades pibidianas, tem por objetivo descrever os procedimentos para dar conta das habilidades a serem desenvolvidas na produção de fanclip em contexto escolar, de acordo com o preconizado na Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio:

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fancips etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário. (BRASIL, 2018, p.524).

Portanto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), levou até a Escola de Ensino Médio de Itaara-RS, um projeto com a proposta de produção de fanclips em coautoria com alunos do segundo ano do Ensino Médio. Considerando o contexto de sala de aula, em que alunos e professores têm diferentes posicionamentos e interagem em um processo de ensino e aprendizagem, essas ações pedagógicas são diferenciadas, a fim de contemplarem diversidades na apreensão de conhecimentos. Nesse momento, constrói-se um planejamento, com objetivos e desafios que influenciam diretamente no contato entre os pares. (SOUZA, 2016).

Assim, os alunos passam pelas orientações e explicações dadas pelos pibidianos, trabalhando e interagindo no contexto de produção do gênero roteiro e de fanclip, passando por trabalhos de interpretação de textos e construção em grupo. Seguindo alguns cuidados, como a pertinência entre imagem e duração, luminosidade e intenção comunicativa os alunos atuaram em conformidade com a Base e produziram o gênero fanclip.

METODOLOGIA

Com essa seção, objetiva-se descrever os procedimentos realizados para a construção de Fanclips em âmbito escolar. Além disso, segue-se a perspectiva de



Lakatos (1991, p.243) para quem “relatar nossas atividades de pesquisa desenvolvida, de modo que os procedimentos realizados e os resultados obtidos, possam ser realizados por um principiante que se interesse pela investigação”, ou seja, faz-se um passo a passo no intuito de explicitar as atividades e a pesquisa realizada.

Trabalhamos com uma turma de segundo ano do Ensino Médio, contendo dezenas de alunos. Durante os sete encontros que tivemos, estrategicamente, optamos por sempre trabalhar com a turma dividida em grupos, pois, de certa forma, o trabalho em equipe se torna imprescindível para que os alunos saibam lidar com questões em sociedade, além de tornar o desempenho de cada um ainda mais satisfatório.

Para que atingíssemos o produto final, organizamos quais atividades deveriam ser aplicadas e quais objetivos queríamos alcançar com elas. Assim, como pode-se notar no quadro abaixo, nos primeiros encontros, trabalhamos músicas e interpretações que se relacionassem com a expressão de sentimentos e emoções, conduzindo ao trabalho que iria ser proposto. Então, no terceiro encontro começamos a trabalhar diretamente com a produção de fanclips, partindo da explicação e produção de um roteiro. Por conseguinte, ao longo dos encontros os alunos produziram roteiros de situações fictícias, até escolherem uma música e produzirem seus roteiros, dando início as gravações.

Quadro 1: Cronologia da práticas de linguagem

ETAPAS	ATIVIDADE	OBJETIVO
PRIMEIRA	Trabalhar interpretação de videoclipes e letras de músicas.	Incentivar os alunos a refletirem a respeito da mensagem das músicas.
SEGUNDA	Trabalhar com as multimodalidades que existem em um fanclip.	Instigar a criatividade dos alunos trabalhando com a interpretação de letras de músicas e a linguagem não verbal.
TERCEIRA	Trabalhar o gênero textual “roteiro”.	Conhecer o gênero roteiro no que concerne às suas características compostoriais, estilísticas e temáticas; E



		identificar a função do gênero roteiro. Desenvolver nos alunos o senso de criatividade a partir da produção textual e dinâmica em grupo com os demais colegas.
QUARTA	Apresentações dos roteiros produzidos	Desenvolvimento da criatividade, trabalho em grupo e apresentação oral dos alunos.
QUINTA	Acompanhamento e orientação na produção do roteiro.	Finalizar os roteiros escritos.
SEXTA	Acompanhamento nas gravações finais.	Finalizar as gravações.
SÉTIMA	Apresentação dos fanclips.	Apresentação dos fanclips para o público escolar.

Após os resultados finais, selecionamos dois fanclips para serem abordados nesse artigo. Essa escolha deu-se pelos seguintes critérios: i) adequação ao gênero roteiro, que, como trabalhado, tem características exclusivas e que devem ser apontadas durante o desenvolvimento do roteiro nos grupos; ii) adequação ao gênero fanclip que tem como característica principal a autenticidade das imagens, que devem ser produzidas e gravadas pelos membros do grupo; iii) edição final do fanclip, usando adequadamente tempo e imagem, além dos aplicativos de fácil acesso indicados pelos pibidianos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No primeiro encontro, trabalhamos com as músicas “O homem que não tinha nada” do rapper Projota e “Janaína” da banda Biquíni Cavadão. Projetamos o videoclipe da música “O homem que não tinha nada” sem áudio e solicitamos aos alunos que anotassem palavras-chaves que caracterizariam o videoclipe, de acordo com os gestos, cenas e situações ocorridas no mesmo. Quando questionados sobre o conteúdo da música, as palavras mais recorrentes apresentadas pela turma, de modo geral, foram: discriminação, desigualdade social, criminalidade, pobreza, etc.. Além disso, levantaram questões sobre racismo, apresentando um ótimo



desempenho relacionado à interpretação. Posteriormente, explicamos o contexto histórico em que a música se encontra e, então, os alunos assistiram ao videoclipe da música, dessa vez com o áudio.

Logo após, transitou entre os grupos uma caixa com perguntas de interpretação a respeito do videoclipe assistido, cada grupo retirou duas perguntas, depois tiveram dez minutos para debaterem as respostas. Em seguida, apresentaram suas ideias para os colegas. Ao finalizar esta atividade, passamos para a interpretação da música “Janaína” da banda Biquíni Cavadão, seguindo a ideia anterior. Em que, novamente, os alunos conseguiram decifrar a música, colocando em questão o papel da mulher na sociedade e o feminismo. Por fim, toda a turma respondeu a uma mesma questão que relacionava as duas músicas.

No segundo encontro, selecionamos quatro músicas para serem trabalhadas: Assuma – Castello Branco; Feliz pra cachorro – 5 a seco; Um dia após o outro – Tiago Iorc; A dança – Playmobile. Cada grupo recebeu a letra impressa de uma das músicas, a qual pelo meio da linguagem não verbal roteirizaram, em projetos visuais, suas interpretações em relação às letras musicais.

Nesse momento, os alunos já possuíam um breve conhecimento sobre o que seria “roteirizar” uma música, pois apresentamos à turma um exemplo de projeto visual produzido por nós sobre a música “Janaína”, que havia sido trabalhada na última inserção do grupo.

Cada grupo recebeu revistas e jornais de onde deveriam fazer recortes de acordo com suas interpretações, pensando em estética, cores e sensações transmitidas. O processo de criação durou dois períodos de aula, cada uma contendo 45 minutos. O grupo 1 recebeu a música “A dança” da Playmobile, em que recortaram o fragmento “Vire o disco, mude a letra/ E nunca perca a esperança/ E nunca deixe de dançar a dança” (Fig. 1).



Figura 1



O grupo 2 recebeu a música “Assuma” do Castello Branco, em que, selecionaram o trecho “A língua que a gente entende é o amor”. (Fig. 2)

Figura 2



Após a finalização dos projetos visuais, cada grupo apresentou a turma suas cartolinhas explicando quais critérios utilizaram para a escolha dos recortes. Sendo assim:



- a) O grupo 1 explicou que a música passa a ideia de “se reinventar”, por isso escolheram o trecho que fala sobre nunca perdermos a esperança, mesmo que as coisas estejam ruins, pois devemos enfrentar os problemas de cabeça erguida e sermos resilientes.
- b) O grupo 2 explicou que a música aborda a “diversidade no amor”, em que devemos nos aceitar da forma que somos, “assumir a si mesmo”, sem preocupar-se com possíveis preconceitos e críticas.

No terceiro encontro, expomos e explicamos a estrutura básica do gênero roteiro, para tal, entregamos um material aos alunos com as noções do gênero e exemplos do mesmo. Os exemplos de roteiros possuíam estruturas semelhantes, para que os alunos pudessem identificar as características composicionais, estilísticas e temáticas dos mesmos com mais facilidade. Depois, cada grupo escolheu uma situação do cotidiano elencado pelos pibidianos, que foram: mudança de cidade, fazendo uma nova amizade, viagem, realização de um sonho e conhecendo um ídolo. Posteriormente, os alunos produziram pequenos roteiros baseados nas situações propostas.

No quarto encontro, os alunos apresentaram seus roteiros das situações cotidianas. Adiante, projetamos alguns fanclips do youtube, para que os alunos tivessem uma noção e ideias de como poderiam produzir o roteiro e depois, gravar as cenas. Por último, cada grupo informou a música que pretendia utilizar para a elaboração do trabalho final.

As músicas escolhidas foram:

- Grupo 1: Tempos Modernos (Jota Quest)
- Grupo 2: Mulher de Fases (Raimundos)

O quinto e o sexto encontros foram destinados a escrita dos roteiros e as gravações dos fanclips, e o sétimo encontro, para que cada grupo pudesse apresentar diante do público escolar suas produções. É importante salientar que alguns grupos começaram a produzir os roteiros e os fanclips em casa, além disso, tiveram a oportunidade de trabalhar nesse projeto durante as aulas de arte e de português com a professora regente.

Quanto às gravações de fanclips que ocorreram no sexto encontro, auxiliamos os grupos no desenvolvimento e na criação de cenários no ambiente



escolar, ações dos personagens e gestos apropriados as situações. Além disso, os alunos já possuíam uma noção sobre linguagem corporal, trabalhada nas aulas de artes, no ano anterior.

Os trabalhos produzidos pelos alunos durante o semestre alcançaram os objetivos propostos. As questões sobre a linguagem verbal e não verbal, a interpretação de texto, as produções textuais escritas e apresentadas oralmente, as gravações e o projeto final concluído são indicadores de que por meio de múltiplos instrumentos é possível agregar conhecimento desenvolvendo capacidades diversas e preparando os alunos para o mundo cada vez mais globalizado.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, discutimos a importância de atividades que visam à inserção de multimodalidades em sala de aula. Nesse sentido, vale destacar o proposto pelo novo documento da BNCC que visa ao envolvimento dos alunos com as novas perspectivas de gêneros, como o fanclip, além do desenvolvimento de habilidades ligadas à oralidade, à gestualidade e ao uso de mídias digitais. Entendemos que essa prática com a linguagem também foi um meio de estreitar os laços com a escola, por meio de um projeto que beneficiou a turma, com a possibilidade de ser expandido para a escola como um todo.

Vale lembrar que as ações propostas foram resultado de um planejamento em conjunto com a professora regente que está vinculada ao PIBID de Língua Portuguesa da UFSM. Nesse sentido, a inter-relação universidade escola foi mobilizada e plenamente desenvolvida.

Quanto ao ensino e a aprendizagem, podemos sinalizar para o fato de haver consciência entre os pibidianos sobre o conhecimento adquirido na prática com os alunos da Educação Básica. Além disso, os fanclips produzidos em contexto escolar refletem o interesse dos produtores em todas as ações com a linguagem, sendo a aprendizagem decorrente de uma prática bastante prazerosa além de eficaz.

REFERÊNCIAS



LIMA, Ana Maria Pereira; PINHEIRO, Regina Cláudia. **Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio.** Universidade Estadual do Ceará. Linguagem & Ensino, Pelotas, RS, v.18, n.2, p. 327-354, jul./dez. 2015

BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Claudene de Oliveira. **Multimodalidade e multiletramentos:** análise de atividades de leitura em meio digital. Universidade Estadual do Ceará. RBLA, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, jan./set. 2016.

BRASIL. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. MEC, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Texto, textualidade e textualização.** IN: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F. ZANCHETA JR., Juvenal. Pedagogia Cidadã: Cadernos de formação: Língua Portuguesa. V. 1. São Paulo: UNESP, Pró – Reitoria de Graduação, 2004. P.113-128. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/sabriinad/texto-textualidade-textualizacaocosta-val> Acesso em: 20 de julho de 2019.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, abril de 2008.

SOUZA, Eliana Aparecida Albergoni. **Leitura e produção de fanclips na escola: buscando identidades.** Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT/MT, 2016.



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Educação Inovadora e Transformadora

Vanessa Klein¹
Cassiano Vasconcelos dos Santos²
Darliana Mello Souza³

RESUMO

A fim de motivar e mostrar aos estudantes a importância do ensino de ciências têm-se elaborado diferentes estratégias didáticas para auxiliar no ensino, uma delas é a história em quadrinhos. Este tipo de material didático busca mostrar ao estudante, que a partir de uma simples história ilustrativa, conseguimos vislumbrar e desenvolver vários conceitos sobre diversos conteúdos. Diante disso, este trabalho tem como objetivo a elaboração e a aplicação de histórias em quadrinhos, referente às temáticas dispostas na disciplina de ciências, em diferentes turmas do Ensino Fundamental séries finais, de uma escola do interior do Rio Grande do Sul. As histórias em quadrinhos foram elaboradas em um editor online, o Toondoo®, onde pode-se criar várias recursos didáticos, como wikis, ebooks. A partir da aplicação das histórias em quadrinhos, pode-se constatar que o seu uso é aceito pelos estudantes, visto que as mesmas por serem ilustrativas, se mostram mais interessantes e motivadoras do que um simples material convencional. Neste sentido, nota-se a relevância da utilização das histórias em quadrinhos em sala de aula, pois auxilia em uma melhor reflexão, compreensão, motivação e interesse dos estudantes pelas temáticas abordadas.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos; Ciências; Ensino Fundamental

INTRODUÇÃO

O ensino da disciplina de Ciências apresenta variadas dificuldades, pois exige dos alunos conhecimentos científicos e matemáticos para a interpretação e busca a solução de vários problemas (SILVA et al., 2012).

Há a necessidade de explicar o conteúdo, de uma forma em que o aluno possa observar a disciplina de Ciências e seus conceitos com maior facilidade, compreendendo que existem diferentes formas e técnicas para resolver um exercício, de forma a desenvolver seu senso de interpretação (GONÇALVES; FERNANDES, 2010).

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Mestra em Tecnologias Educacionais em Rede, Especialista em Educação Ambiental e Licenciada em química pela Universidade Federal de Santa Maria, vanessaklein7@gmail.com.

² Mestrando do Programa de Pós-graduação em Agronomia, Universidade Federal de Santa Maria, cassianovs2@gmail.com.

³ Doutora em Química, Professora substituta do Departamento de Química da Universidade Federal de Santa Maria, darliana.ms@gmail.com.



Uma das alternativas para auxiliar no ensino de ciências, é a utilização de recursos didáticos que facilitem a aprendizagem dos alunos, um deles é a utilização de histórias em quadrinhos.

As histórias em quadrinhos tem a facilidade de atrair os leitores, e isto motiva ainda mais os professores a utilizarem esta ferramenta didática, que consegue chamar a atenção de pessoas de diferentes faixas etárias (KLEIN, 2018).

Sendo considerado um instrumento pedagógico significativo, as histórias em quadrinhos são capazes de potencializar o interesse e a autonomia dos estudantes, facilitando assim a aprendizagem dos conceitos estudados em sala de aula (KLEIN, 2018).

Hoje em dia com o aumento das tecnologias educacionais disponíveis para todos, percebe-se a importância da utilização destes recursos em sala de aula, pois os estudantes estão vivenciando cada mais vez recursos sendo adicionados no dia a dia. Sendo assim, uma das ferramentas disponíveis online, que permite a criação de histórias em quadrinhos digitais, é o Toondoo (<http://www.toondoo.com>). O Toondoo é um editor de quadrinhos online, que permite ao criador elaborar as histórias em quadrinhos da sua maneira, do seu gosto, pois “apresenta uma variedade de personagens, cenários, objetos, acessórios e balões de fala que permitem a produção de histórias em quadrinhos personalizadas sem a necessidade de possuir habilidades de desenho (KLEIN, 2018).”.

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo a elaboração e a aplicação de histórias em quadrinhos, referente a temas dispostas na disciplina de ciências em uma turma de 9º Ano de uma escola pública do município de Formigueiro/RS.

DESENVOLVIMENTO

Metodologia

O presente trabalho está baseado metodologicamente na DBR (*design-based research*), esta que integra métodos quali e quantitativos de análise realizada em contextos reais, em colaboração entre pesquisadores e participantes, através de ciclos iterativos de design, desenvolvimento, implementação, análise e redesign,



tendo por objetivos buscar soluções para os problemas/desafios da educação, criar artefatos pedagógicos e gerar e princípios de design (COLLINS et al., 2004; WANG, HANNAFIN, 2005; HERRINGTON et al., 2007).

De acordo com Easterday, Lewis e Gerber (2014), este tipo de metodologia decorre por 6 fases: (1) identificação do foco do problema, (2) compreensão do problema, (3) definição das metas, (4) elaborar um esboço de uma solução, (5) construir a solução, (6) testar a solução.

O presente trabalho foi aplicado em uma turma de 9º ano de Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Formigueiro/RS, sendo os sujeitos da pesquisa 16 estudantes da referida turma, com faixa etária entre 14 e 17 anos, sendo 9 meninas e 7 meninos.

De acordo com a metodologia seguida, primeiramente identificou-se o problema em questão, que era referente a dificuldade dos estudantes em compreender tópicos do ensino de Física, como velocidade média e movimento retilíneo uniforme. Diante disso, pode-se compreender quais eram as principais dificuldades dos estudantes sobre os tópicos abordados. Posteriormente, definiu-se metas a serem seguidas referente ao trabalho. Em seguida, elaborou-se os esboço das histórias em quadrinhos, e a partir do esboço elaborou-se as histórias em quadrinhos (Figura 1 e Figura 2) com a exemplificação de maneira mais lúdica sobre os assuntos que os estudantes tinham maior dificuldade. Por fim, as histórias em quadrinhos foram utilizadas em sala de aula, como um meio de auxiliar na aprendizagem dos estudantes.

Figura 1: História em quadrinhos, sobre velocidade média.



Fonte: Autora.



Figura 2: História em quadrinhos, sobre velocidade média.



Fonte: Autora.

Após o uso das histórias em quadrinhos, coletou-se informações e opiniões dos estudantes via questionário auto administrado impresso, contendo 6 questões fechadas. O questionário baseou-se nos estudos de Klein (2018), onde a autora propôs este questionário para ser aplicado no ensino de química através de histórias em quadrinhos.

Resultados e Discussão

O presente trabalho teve como principal objetivo elaborar e aplicar histórias em quadrinhos, para auxiliar na aprendizagem do ensino de ciências de uma turma de 9º ano, em uma escola pública do município de Formigueiro/RS.

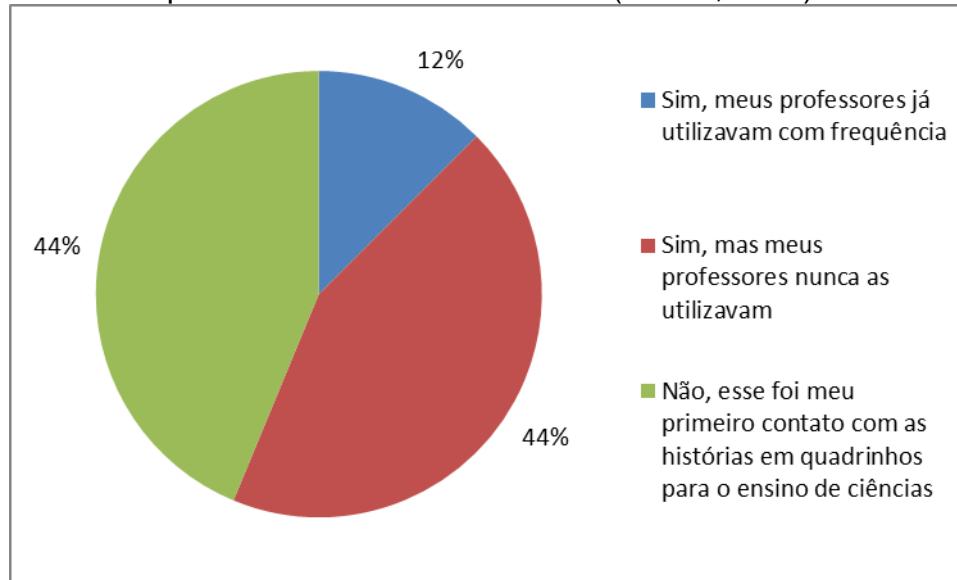
A partir do questionário auto administrado repassado aos estudantes, pode-se constatar que a experiência dos mesmos, em relação a utilização de histórias em quadrinhos em sala de aula, para auxiliar a aprendizagem era bem pequena, quase inexistente, tornando-se um meio de diversificação de atividade viável para ser utilizado em sala de aula.

A primeira questão do questionário abordava de modo geral, se os estudantes já tinham visto as histórias em quadrinhos sendo aplicadas ao ensino de ciências (Figura 3), onde 12 % dos estudantes afirmaram já terem contato com as histórias em quadrinhos, porém 44% dos estudantes afirmaram já terem lidos histórias em quadrinhos, porém os professores em sala de aula nunca haviam utilizado este recurso como material didático. Também, uma grande parte dos estudantes, 44%



afirmou nunca ter tido contato com histórias em quadrinhos, sendo este seu primeiro contato com as HQs. Assim sendo, pode-se constatar que a utilização deste meio como um recurso didático pode auxiliar e diversificar as aulas, despertando o interesse dos estudantes perante um assunto de difícil compreensão.

Figura 3: Gráfico da pergunta “Certamente você já leu histórias em quadrinhos, mas você já tinha visto aplicada ao ensino de ciências? (KLEIN, 2018).

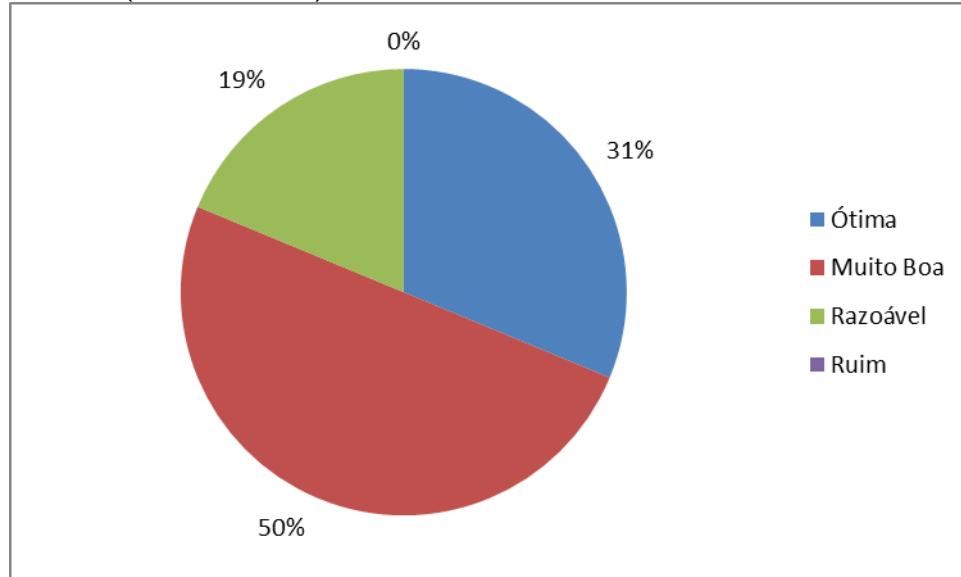


Outra questão abordada era a avaliação que eles davam, para as histórias em quadrinhos disponibilizadas, para auxiliar na sua aprendizagem (Figura 4). Cerca de 50% dos estudantes consideraram as HQs muito boa, 31% ótima e 19% razoável, com isto, pode-se constatar, que a metodologia utilizada neste trabalho, a DBR (design based research) proporcionou que a pesquisa, a elaboração e a aplicação das histórias em quadrinhos fosse criteriosamente estudada, afim de sanar e de auxiliar completamente os estudantes nas dúvidas sobre os temas abordados nas aulas de ciências, demonstrando que o da HQ como recurso didático, faz diferença em sala de aula. Comprovando com estes dados Ianesko et al. (2017), comenta que

A história em quadrinhos é um recurso didático que pode causar efeitos positivos no quesito ensino-aprendizagem, pois auxilia o aluno a compreender melhor o conteúdo apresentado em sala de aula (IANESKO et al., 2017).

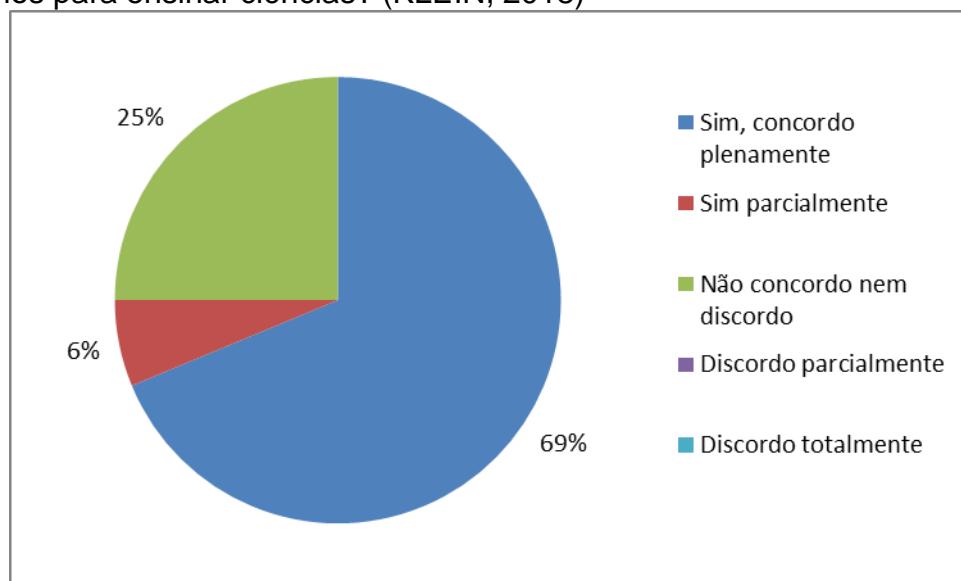


Figura 4: Gráfico da pergunta “Como você avalia a história em quadrinhos disponibilizada? (KLEIN, 2018).



Posteriormente, a próxima questão abordava se os estudantes acharam pertinente ou não a utilização das histórias em quadrinhos para ensinar ciências (Figura 5). Dentro deste questionamento, 69% concordou plenamente com o uso das HQs, 6% concordou parcialmente e 25 % não concordou nem discordou, ou seja, tinham opiniões neutras.

Figura 5: Gráfico da pergunta “Você achou pertinente o uso de história em quadrinhos para ensinar ciências? (KLEIN, 2018)

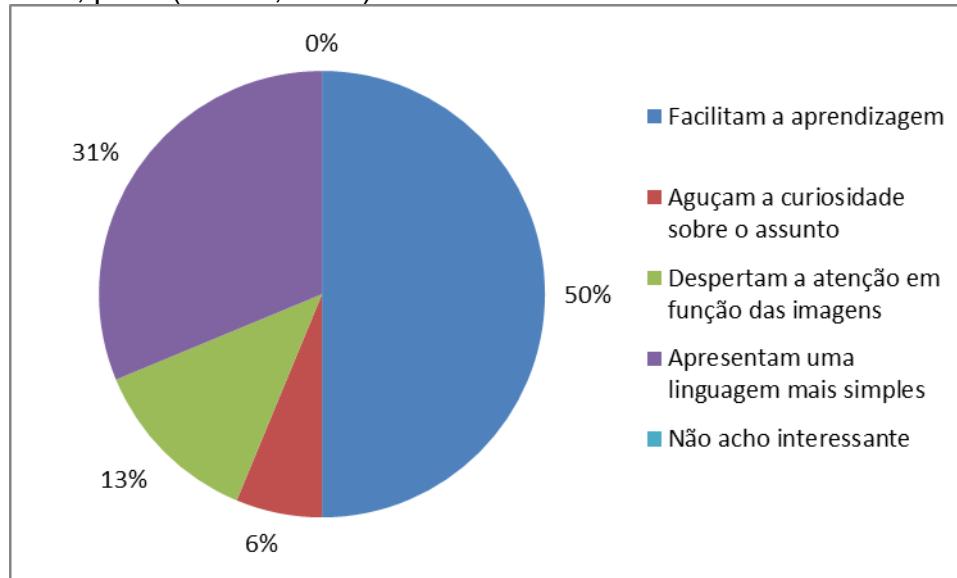




Em seguida, foi questionado aos estudantes a sua opinião sobre o por que das histórias em quadrinhos serem interessantes (Figura 6). Após a análise, constatou-se que não houve nenhuma resposta negativa em relação as histórias em quadrinhos, semente positivas por parte dos estudantes, sendo que 50% dos entrevistados consideram as HQs interessantes por facilitarem a aprendizagem, 31% por aguçarem a curiosidade sobre o assunto, 13% por despertarem a atenção em função das imagens e 6% por apresentarem uma linguagem mais simples. Neste sentido pode-se notar o quanto benéfico é a utilização de uma simples HQ em sala de aula. Respaldando os dados coletados, Lavarda (2017) comenta que as histórias em quadrinhos:

Histórias em quadrinhos abordam conteúdos de forma divertida, com esquemas e linguagens que podem complementar o ensino-aprendizagem dos assuntos tratados nos livros didáticos. As histórias em quadrinhos, aliadas a um enredo de conteúdo científico, podem levar o aluno a compreender inclusive conteúdos abstratos, muitas vezes considerados difíceis, fazendo-o gostar e se interessar por eles, tornando-se assim um material potencialmente significativo (LAVARDA, 2017).

Figura 6: Gráfico da pergunta “Na sua opinião, as histórias em quadrinhos são interessantes, pois: (KLEIN, 2018)



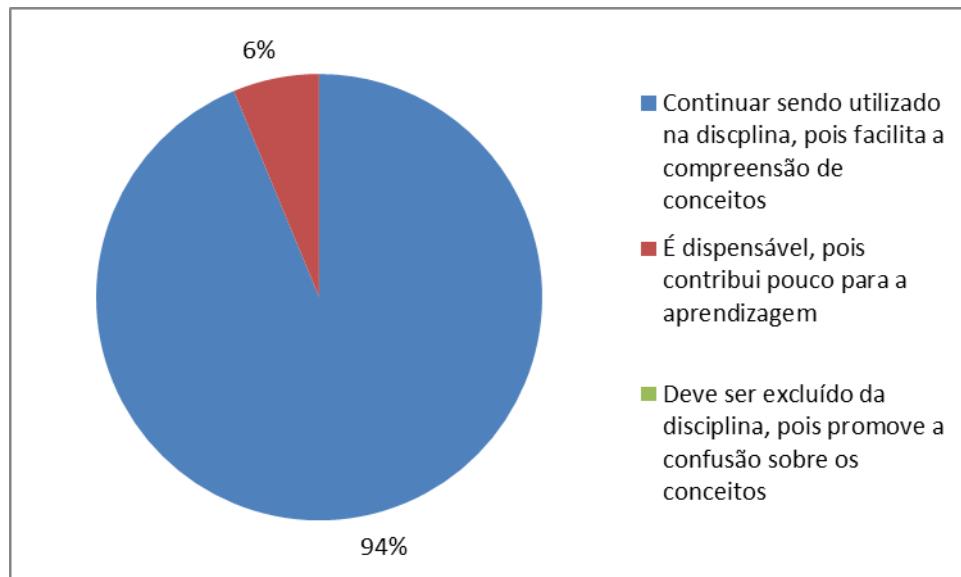
Logo após, o próximo questionamento requerida a opinião dos estudantes sobre a continuação ou não do uso deste recurso didático em sala de aula (Figura 7). Cerca de 94% dos estudantes elogiaram as histórias em quadrinhos, afirmando que as mesmas deveriam continuar sendo utilizadas em sala de aula, pois auxiliam



e facilitam na compreensão de conceitos, contudo 6% dos estudantes afirmou que as HQs poderiam ser dispensáveis, contribuindo muito pouco para a aprendizagem. Neste questionamento não houve incidência de opinião dos estudantes em não utilizar as HQs em sala de aula. Assim sendo, há várias maneiras de se utilizar as histórias em quadrinhos em sala de aula, conforme Rama e Vergueiro (2006), elas podem ser utilizadas em diferentes circunstâncias para auxiliar na aprendizagem dos estudantes:

Eles tanto podem ser utilizados para introduzir um tema que será depois desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição ao enfoque dado por outro meio de comunicação. Em cada um desses casos, caberá ao professor, quando do planejamento e desenvolvimento de atividades na escola, em qualquer disciplina, estabelecer a estratégia mais adequada às suas necessidades e às características de faixa etária, nível de conhecimento e capacidade de compreensão de seus estudantes (RAMA; VERGUEIRO, 2006, p. 26)

Figura 7: Gráfico da pergunta “Na sua opinião, este recurso didático deve:(KLEIN, 2018)

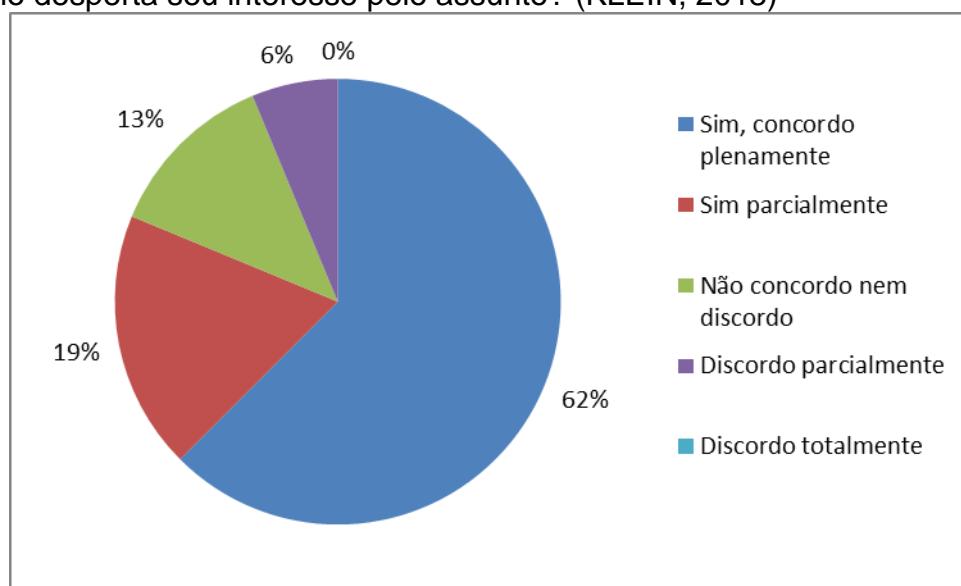


Por fim, o último questionamento perguntava aos estudantes se o uso das HQs despertava seu interesse pelo assunto estudado (Figura 8), dentre as respostas, 62% dos estudantes afirmaram que sim e concordaram plenamente, já 19% afirmaram que sim, porém concordaram parcialmente, 13% nem concordaram nem discordaram e 6% discordaram parcialmente da afirmação.



Neste sentido, após os questionamentos e as análises, constatou-se que a utilização das histórias em quadrinhos é um meio diversificado de recurso didático que pode ser utilizado em sala de aula para auxiliar e facilitar a aprendizagem dos estudantes, visto que é pouco utilizado e se torna uma maneira mais lúdica e simples para abordar conceitos de difícil compreensão.

Figura 8: Gráfico da pergunta “Você acredita que o uso de histórias em quadrinhos no ensino desperta seu interesse pelo assunto? (KLEIN, 2018)



CONCLUSÃO

A partir deste trabalho, pode-se notar como a utilização de um recurso didático pode mudar consideravelmente as opiniões e os entendimentos dos estudantes perante um determinado conteúdo. Além disso, o uso de atividades diversificadas e que instiguem os alunos faz com que eles busquem as informações e sejam mais motivados em sala de aula.

A HQ como um recurso didático, se mostrou de grande valia para esta turma, pois conseguiu demonstrar que os conteúdos a serem trabalhos em sala de aula estão em nosso cotidiano e são bem mais compreensíveis que eles imaginavam, pois o lúdico e a simplicidade que as histórias em quadrinhos trazem, mostra aos estudantes que tudo que a gente vê em sala de aula está conectado com o nosso dia a dia, com o nosso cotidiano.



Neste sentido, deve-se utilizar em sala de aula, vários recursos que auxiliem e facilitem o aprendizado dos estudantes, pois assim os mesmos estarão mais motivados e consequentemente irão compreender com mais facilidade e gosto os temas abordados em sala de aula.

Assim sendo, as histórias em quadrinhos se torna uma alternativa viável para ser utilizada em sala de aula pelo professor, auxiliando e promovendo a aprendizagem dos estudantes de maneira lúdica, criativa e simplista.

REFERÊNCIAS

- COLLINS, A.; JOSEPH, D.; BIELACZYC, K. Design research: theoretical and methodological issues. **Journal of the Learning Sciences**, Madison, v. 13, n. 1, p. 15-42, 2004.
- EASTERDAY, M. W.; LEWIS, D. R.; GERBER, E. M. Design-based research process: Problems, phases, and applications. **Proceedings of International Conference of the Learning Sciences, ICLS**, n. 1, p. 317-324, 2014.
- GONÇALVES, P. F.; FERNANDES, S. D. C. Narrativas Acerca da Prática de Ensino de Química: Um Diálogo na Formação Inicial de Professores. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 2004, p. 121–127, 2010.
- HERRINGTON, J.; MCKENNEY, S.; REEVES, T. C.; OLIVER, R.. Design-based research and doctoral students: guidelines for preparing a dissertation proposal. In: WORLD CONFERENCE ON EDUCATIONAL MULTIMEDIA, HYPERMEDIA AND TELECOMMUNICATIONS (EDMEDIA), 2007. **Anais...** Vancouver: EDMEDIA, 2007.
- IANESKO, F.; ANDRADE, C. K.; FELSNER, M. L.; ZATTA, L. Elaboração e Aplicação de Histórias em Quadrinhos no Ensino de Ciências. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 5, p. 105 – 125, 2017.
- KLEIN, V. **Histórias em quadrinhos no ensino de química: Uma alternativa pedagógica para o ensino de química.** 2018. 86 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.



LAVARDA, T. C. F. S. Sugestões do uso de histórias em quadrinhos como recurso didático. In: XIII Congresso Nacional de Educação, 8., 2017. Curitiba/PR. **Anais...** Curitiba/PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017.

RAMA, A. VERGUEIRO, W. (orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 3ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, D. L. J.; SILVA, D. A. D.; MARTINI. C.; DOMINGO, A. C. D.; LEAL, G.P.; FILHO, B.L.; FIORUCCI, R. A. A Utilização de Vídeos Didáticos nas Aulas de Química do Ensino Médio para Abordagem Histórica e Contextualizada do Tema Vidros. **Química Nova na Escola**, v. 34, p. 189–200, 2012.

WANG, F.; HANNAFIN, M. J. Design-based research and technology-enhanced learning environments. **Educational Technology Research and Development**, Georgia, 2005.



LENDAS DO RIO GRANDE DO SUL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixo: Educação Inovadora e Transformadora

Aline Mesquita Corrêa¹
Joceli Cargnelutti²

RESUMO

No presente resumo apresentamos reflexões sobre o envolvimento, o encantamento e o protagonismo dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa a partir de uma experiência de Estágio Curricular nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com uma turma de 8º Ano, na qual se tomou como elemento de estudo e de Análise Linguística (SOARES, 2002) as Lendas do Rio Grande do Sul (LOPES NETO, 1998). Metodologicamente esta experiência foi organizada em três momentos: observação da turma nas aulas de Língua Portuguesa, dinamização do projeto de ensino e dos planos de aula e, por fim, as reflexões sobre a vivência no estágio. Tais lendas foram, num primeiro momento, discutidas e contextualizadas, articulando os aspectos gramaticais com o discurso presente nas mesmas (MARCUSCHI, 2008), o que desvelou questões como violência, racismo, desigualdade social, trabalho infantil e constituição política e social do estado. Com isso, foi possível observar que os estudantes sentiram-se mais motivados para participarem das aulas, demonstrando maior interesse pela Língua Portuguesa e pela leitura de textos, assim como pela produção textual, o que possibilitou a realização de um segundo momento no qual os educandos foram provocados a serem os autores de suas próprias lendas, isto é, como sujeitos participantes numa relação de docência-discância partilhada (FREIRE, 1995), se envolvendo com a produção de um livreto.

Palavras-chave: Lendas; Língua Portuguesa; Estágio Curricular Supervisionado.

Introdução

No presente texto, tecemos reflexões sobre a experiência de Estágio Curricular, no Ensino Fundamental, a partir do estudo do gênero textual lenda em uma turma do ensino fundamental, em aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, compreendemos que a práxis educativa deve ser tecida em uma relação dialógica com o contexto social, assim como com a transformação humana, o que implica na ressignificação do ensino de Língua Portuguesa e sua articulação com a leitura da palavra mediatizada pela leitura do mundo (Freire, 1995).

Nesse ínterim, a experiência de estágio nos possibilitou compreender a importância de entendermos que essa etapa não se trata da teoria pela teoria ou da prática pela prática, mas sim da conexão entre as duas porque o universo da prática também produz elementos que se atrelam à teoria (Freire, 2000). Para tanto, como

¹Graduanda do curso de Letras, Português e Literaturas- Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: alinemesquitta@yahoo.com.br

²Professora orientadora da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado- Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: jocelicargne@gmail.com



experiência, o Estágio Curricular é um ponto de encontro com o universo da escola e, consequentemente, com o Componente Curricular Língua Portuguesa.

Durante décadas, e até meados dos anos 80, o ensino da Língua Portuguesa se limitou aos aspectos gramaticais, deixando de lado as questões sóciodiscursivas e a vinculação da língua com a prática social (Soares, 1998). Com isso, as mudanças didáticas e pedagógicas, no ensino da Língua Portuguesa, ainda são recentes e muitas escolas e docentes estão se adaptando ao trabalho com os gêneros textuais (Marcuschi, 2008), o que implica um esforço metodológico, todavia importante e necessário para que os estudantes possam ressignificar essa linguagem nas suas performances sociais e nos diferentes usos linguísticos pelos quais realizam travessias.

Para tanto, considerando a língua enquanto processo discursivo e como forma de interação social (Geraldi, 2006; Mendonça, 2006), o estágio foi pensado em consonância com os pressupostos da Análise Linguística (AL) (Mendonça, 2006), assim como dos gêneros textuais enquanto eixo orientador do ensino da Língua Portuguesa. Foi procurado, por meio dessa experiência de docência envolver os estudantes e mediar o protagonismo deles nas dinâmicas de ler e de escrever.

Assim, essa experiência de estágio, em uma Escola Municipal de Educação Básica, com uma turma de 8º Ano, nos possibilitou constituirmos as reflexões ora apresentadas sobre o ensino da Língua Portuguesa, tendo como base o gênero textual lenda e, como temática, “As lendas do Rio Grande do Sul”. A AL, nesse contexto, como caminho teórico-metodológico, apresentou múltiplas formas de explorar um texto, sem perder o vínculo com a gramática e, ao mesmo tempo, atuando em diálogo com o estudante, pois “o termo análise linguística, surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA 2006, p. 205).

Metodologicamente, a experiência de estágio e as reflexões oriundas desse momento da graduação situam-se em uma análise qualitativa, constituída por: realização do contato com a escola campo do estágio; caracterização do universo escolar, por meio da observação; contato com a turma do 8º Ano, composta por 25 estudantes, e a observação dessa turma, nas aulas de Língua Portuguesa;



entrevista com a professora regente desse componente curricular e, por fim, ocorreu a dinamização do projeto de ensino sobre “As lendas do Rio Grande do Sul” e dos respectivos planejamentos realizados durante o estágio.

Nesse sentido, no decorrer do estágio, que totalizou 20 horas/aula, dez lendas foram estudadas, discutidas e analisadas linguisticamente com a turma, a saber: Lenda da Erva-mate, Lenda do Negrinho do Pastoreio, Lenda do Quero-quero, Lenda da Salamanca do Jarau, Lenda do lobisomem do cemitério, Lenda do João de Barro, Lenda da lagoa vermelha, Lenda de São Sepé, Lenda de Angoára e, por fim, a Lenda do Umbu (Lopes Neto, 1998). O trabalho com as lendas envolveu interpretação textual, produção de resumos, pintura, análise da canção Quero-quero, interpretada por José Cláudio Machado, produção de cartazes, jogo de palavras, produção de poemas, caça-palavras, leitura e análise de charges e o estudo da tipologia textual narrativa. A culminância do projeto de ensino e das atividades realizadas foi o envolvimento dos estudantes com a produção de um livreto de lendas de autoria dos discentes.

A seguir, os caminhos teóricos pelos quais andarilhamos são apresentados. Essa parte se intitula *A Análise Linguística, os gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa*.

A Análise Linguística, os gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa

O referente epistemológico que ancora as nossas reflexões acerca da experiência de estágio, a partir do trabalho com o gênero textual lenda, tecem-se em uma articulação teórico-prática permeada pela Análise Linguística (AL). Essa perspectiva de ensino tem como objetivo central o uso consciente da língua, isto é, voltado para a possibilidade de constituir, junto com os educandos, uma práxis com enfoque na reflexão sobre os elementos e fenômenos linguísticos, bem como sobre as estratégias discursivas e os usos da linguagem nos diferentes contextos. Além disso, a AL se vincula ao desenvolvimento das competências de produção e de interpretação de textos (Mendonça, 2006). Assim,

AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e / ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores – escritores



de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência (MENDONÇA. 2006, p. 208).

Desse modo, a AL, como uma nova proposta, centrada na metalinguagem e no desempenho linguístico do sujeito na sociedade, contrapõe-se ao enfoque gramatical baseado apenas na tradição e nas atitudes corretivas. Assim, por intermédio da AL, foi possível adentrar nas narrativas do gênero textual lenda, entendendo os aspectos sóciodiscursivos presentes nos textos desse tipo de gênero, bem como as estruturas gramaticais que organizam as sentenças. Já ao contrário, com o enfoque apenas na gramática, não conseguiríamos refletir profundamente sobre as lendas e a respeito do contexto delas, ficando apenas no tecido superficial da narrativa.

Portanto, “as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 18). Com isso, o trabalho com a prática de AL se embasou, teoricamente, nas obras de Geraldi (1984, e 1997). Na concepção desse autor:

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc (GERALDI, 1984, p.74).

Nesse sentido, durante a realização do estágio curricular, foi possível compreender, no entrelace da teoria com a prática, que a AL, na relação com os gêneros textuais, possibilita tecer o ensino da Língua Portuguesa de forma mais significativa e contextualizada, levando os estudantes a manifestarem maior interesse pelas práticas de leitura e de escrita. Nessa trama, na qual o ensino produz sentido na vida dos estudantes, segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais se coadunam e são essenciais como elemento orientador da práxis em sala aula, porque esses podem ser compreendidos como um fenômeno histórico, assim



como entidades sóciodiscursivas presentes em qualquer situação comunicativa da nossa vida diária.

O trabalho com os gêneros textuais é algo que já estava presente nos Parâmetros Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (1998) e agora, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o texto assume a centralidade do trabalho, voltando-se às perspectivas enunciativo-discursivas com o foco na relação dos textos com seus contextos de produção. Ou seja, “na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 69).

Associado ao está sendo proposto na BNCC, o estudo do gênero textual lenda é basilar porque as narrativas podem ser compreendidas como histórias de uma determinada região contadas pelo seu próprio povo. Assim, são, portanto, “formas discursivas de revelar as diferentes culturas. Ao levantarmos essa questão, temos sempre em mente a diversidade da condição humana em sua existência, a partir dos sentidos que uma realidade cultural constrói para aqueles que a vivem” (COELHO, 2003, p.20).

Ademais, atuam em favor do desenvolvimento da leitura e da escrita, pois muitos estudantes, na fase da adolescência, interessam-se pela literatura fantástica e pelas narrativas que têm, como tema, o mistério e um arsenal de elementos ficcionais.

Nesse contexto, a lenda é local e tem uma dimensão temporal, isto é, para determinadas situações localizadas em um tempo e em um espaço, as pessoas produzem estas narrativas devido a uma urgência que sentem em explicar um fato ocorrido, registrarem suas memórias e, ainda, produzirem estórias envolvendo a si mesmas e os lugares em que vivem, o que faz textos desse gênero serem narrativas que um povo produz de si mesmo. Por outro lado, as lendas são narrativas impregnadas de emoção, de fantasia, de crenças, de conhecimentos populares e apresentam elementos que encantaram e que despertaram interesse aos



estudantes, o que contribuiu para contextualizá-los e inseri-los no ensino da Língua Portuguesa.

Por fim, estudá-las é uma forma de valorizar a riqueza da variação linguística (Bagno, 2002), marcadamente presente nas lendas do Rio Grande do Sul, bem como de figuras heroicas como o Sepé Tiaraju ou o Negrinho do Pastoreio, reconhecendo, nesses seres lendários, aproximações com o nosso modo de viver e pensar o Sul, bem como analisando de que modo é representada a presença da cultura afro e indígena nas nossas relações cotidianas. Em uma AL, todos esses aspectos são considerados devido ao fato de se buscar uma articulação entre o ensino da Língua Portuguesa e a língua como fator social, com pretensões comunicativas e de incorporação de um uso consciente às práticas de linguagem (Marcuschi, 2008).

Assim, a seguir, no próximo tópico, intitulado *Re/leitura das lendas do Rio Grande do Sul*, enfatizamos o cotidiano dessa experiência de estágio, elencando e detalhando os aspectos que nos possibilitarem identificar o envolvimento dos estudantes e o protagonismo desses, assim como a ressignificação da Língua Portuguesa a partir da AL das lendas e o que foi possível refletir a partir do trabalho com esse gênero textual.

Re/leitura das lendas do Rio Grande do Sul

Para Soares (2004), o ensino da Língua Portuguesa deve ser compromissado com o exercício da cidadania, bem como com o e de uma leitura para além da decodificação. Nesse ínterim, destacamos, neste tópico do texto, o termo re/leitura, pois, através do trabalho com as lendas, foi possível identificar que muitos estudantes, embora já conhecessem essas narrativas populares, haviam apenas feito a decodificação delas, sem, contudo, adentrar no universo das lendas para vislumbrar o que há de social nessas produções literárias e a relação com a linguagem e com a vida no Rio Grande do Sul.

Assim, todas as atividades foram organizadas de acordo com os três momentos da leitura, quais sejam: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Esse movimento consiste em considerar o conhecimento prévio dos educandos, mas também ajuda no aprofundamento e na reflexão de outros, ou seja, trata-se de um movimento



dialético, o qual articula os diferentes conhecimentos para tecer um novo, transformado e discutido. Por meio dessas diferentes etapas, os estudantes foram se envolvendo em uma dinâmica na qual o conhecimento não é algo estático, pronto e acabado, porém algo que está em movimento.

A primeira lenda que estudamos, na realização do trabalho, foi a da Erva-mate. Os estudantes não a conheciam e tampouco desconfiavam do fato de que o chimarrão, uma bebida que acompanha os povos do Rio Grande do Sul, tivesse sua origem vinculada à cultura indígena. No entanto, fomos além dessa informação, buscando adentrar no discurso presente na narrativa, uma vez que, conforme Rodrigues (2001, p. 20), “não se pode compreender o enunciado sem correlacioná-lo com a sua situação social, pois o discurso, como fenômeno de comunicação social, é determinado pelas relações sociais que o suscitarão. O discurso é um acontecimento social”.

Em seguida, realizamos a leitura coletiva dessa lenda, seguida da leitura silenciosa e individual dela pelos estudantes. Num segundo momento, foi realizada a discussão, e os estudantes foram provocados com a seguinte problematização: Atualmente os índios vivem nas ruas, muitas vezes, pedindo por roupas e comidas, mas eles eram habitantes do nosso estado. Tinham casas, criações, plantas e viviam bem, falando a sua própria língua. O que você acha que ocasionou essa mudança tão grande na vida dos indígenas, ao ponto de serem esquecidos, até mesmo, ao se preparar nosso chimarrão?

Após as nossas discussões, os estudantes compreenderam que a lenda da erva-mate não relata apenas sobre a erva, mas sobre uma cultura, um povo, uma natureza e uma religiosidade, que são “invisíveis” na nossa sociedade ou pouco lembradas. Em função disso, os estudantes conseguiram identificar que, quando a relemos, com o olhar mais crítico e atento, percebemos além, isto é, notamos que a narrativa quer nos contar algo a mais e, inclusive, a própria visão de mundo de quem a produziu.

Nesse sentido, de acordo com Mendonça (2006), compreende-se que a AL, no cotidiano escolar, tem como princípio orientador a compreensão de que a linguagem não é estrutura dada, imutável, acabada e única, mas algo que, dialeticamente, movimenta-se nas/pelas interações sociais, nas produções de



discursos, nas diferentes situações de comunicação, gênero, meio/local de veiculação.

Assim, entendemos que as lendas do Rio Grande do Sul foram ao encontro dos interesses dos estudantes, mas, sobretudo, possibilitaram uma reflexão crítica a partir de leituras de causaram inquietações na turma, como o fato de o chimarrão ser uma bebida de origem indígena, mas ter sido expropriada de sua origem. Isso denotou um total desconhecimento da participação dos indígenas por parte da grande maioria da população do Sul.

Na sequência, trabalhamos com a Lenda do Negrinho do Pastoreio e foi possível observar que os estudantes já realizaram uma leitura mais atenta e detalhada da narrativa. Ou seja, mesmo já sendo uma lenda conhecida pela turma, identificamos que foi uma re/leitura porque os estudantes buscaram identificar elementos que estavam além das palavras, ou seja, eles se engajaram na busca de uma leitura mais crítica, mais curiosa e apropriada.

Nesse interim, comprehende-se que a busca pela leitura não somente dos vocábulos, mas do próprio contexto em que esses foram produzidos é um instrumento de transformação social. Além do mais, os estudantes foram questionados: mas, afinal, o que esta lenda traz para nós como mensagem? É apenas uma história? O que ela expressa da nossa condição social? Ou seja, o ato de ler requer uma apropriação, a partir da qual é necessário se questionar: por que o negrinho do pastoreio morava numa fazenda e cuidava do gado? Ele era fazendeiro? Por que esse menino de 14 anos cuidava de todos os animais da fazenda, sob a pena de ser castigado? Nesse sentido, segundo Antunes,

[...] a leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que, às vezes sutilmente estão embutidas nas entrelinhas. O ideal é que o aluno (sic) consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por traz das palavras mais simples, das afirmações mais triviais existe uma visão do mundo, um modo de ver as coisas, uma crença (ANTUNES, 2007, p. 81).

Logo em seguida, além da leitura da lenda, os estudantes foram mobilizados para as seguintes problematizações: A lenda do Negrinho do Pastoreio é rica em elementos ficcionais, porém há alguns elementos que são muito reais, como a escravidão. Vocês perceberam que o menino era escravizado e sofria violência?



Esse tipo de situação acontece somente nessa lenda ou foi algo muito comum no Brasil durante a escravidão? Hoje nós ainda vivenciamos esse tipo de barbárie em nossa sociedade?

Portanto, na lenda do Negrinho do Pastoreio, identificamos elementos do povo negro, do período da escravidão, da violência no trabalho e do contexto do meio rural no Brasil. Ainda, no processo de ressignificação de um texto, a partir de uma leitura mais crítica dele, muitos estudantes relataram que nunca haviam lido a lenda do Negrinho do Pastoreio do modo como a lemos e, portanto, identificaram informações que não são visíveis em uma primeira leitura, como o fato de o estancieiro ser torturador, explorar crianças e ser um grande latifundiário. Nesse ínterim, a Análise Linguística possibilita uma leitura mais aprofundada do texto, permitindo que o estudante vá além do que está aparente e faça conexões com os contextos político, histórico, econômico, cultural e social.

O próximo passo, durante as atividades do estágio, foi a realização de uma atividade coletiva. Para executá-la, a turma foi organizada em cinco grupos, e cada um se responsabilizou pelo trabalho com uma lenda, sendo que, ao todo, eram cinco narrativas: Lenda da Salamanca do Jarau, Lenda do lobisomem do cemitério, Lenda do João de Barro, Lenda da lagoa vermelha e Lenda de São Sepé. Os grupos foram desafiados a produzirem perguntas sobre as lendas, e essas deveriam ser respondidas por um grupo diferente. Foi um movimento metodológico muito importante e necessário, porque, muitas vezes, o estudante se habitua a responder e muito pouco se propõe a perguntar. Logo, foi uma atividade diferente e nova para a turma.

Por conseguinte, foi necessário que os grupos lessem suas respectivas lendas, produzissem as perguntas e, num segundo, trocassem com outro grupo. Ao término da atividade, todas as perguntas respondidas deveriam voltar para o grupo que as havia realizado, e esse grupo, uma vez recebendo as respostas dos colegas, deveria avaliar a qualidade das respostas. Foi um momento com o qual os estudantes se envolveram, o que possibilitou ressaltar a importância da AL, pois ela ressignifica a Língua Portuguesa, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende. Assim, ensinar e aprender, conforme Freire (1995), não pode se dar fora do diálogo e do compromisso com a transformação social.



Realizamos, na sequência o estudo da Lenda do Quero-quero, coadunada com a canção Quero-quero, interpretada por José Cláudio Machado. Os estudantes apreciaram a canção, ouvindo-a e tecendo relações com a lenda do pássaro. Em um segundo momento, foi realizada a AL da referida canção:

Quero-quero, quero-quero/ Quero-quero gritou lá em cima/ Quero-quero quando grita/ É sinal que alguém se aproxima/ Quero-quero no meio da noite/ Gritou porque viu alguém se aproximar/ Eu também na noite da vida/ Encontrei esta luz que vem do teu olhar/ E agora, gauchinha/ Eu grito com todo fervor/ Quero-quero, quero-quero/ Quero-quero o teu amor (Canção Quero-quero, interpretada por José Cláudio Machado).

A partir da leitura da lenda, os estudantes foram mobilizados para realizarem a leitura e análise da canção, identificando a presença do pássaro Quero-quero na letra, mas também do Quero-quero, do verbo querer, seguida pela análise das rimas, versos e estrofes da canção. E, por fim, os educandos produziram poemas sobre o Quero-quero.

Segundo Marcuschi (2007), a canção também é um gênero textual constituído por seus aspectos formais, mas também por seus aspectos sócio comunicativos. Desse modo, em nossas problematizações, observamos os aspectos formais da canção, quanto aos versos e às estrofes, contudo nos detemos mais no propósito comunicativo e no vocábulo quero-quero, pois esse último pode ser considerado o fio condutor que comunica tanto a existência do pássaro, quanto um desejo de amor.

Em seguida, trabalhamos com a Lenda de Angoéra e com a Lenda do Umbu, por meio de leituras, discussões e de uma tirinha do personagem Armandinho sobre o Folclore Gaúcho, elaborada pelo cartunista Alexandre Beck, pois

Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo (MARCUSCHI, 2007, p.22).

Como atividade final, por fim, os estudantes foram instigados a criarem as suas próprias lendas, utilizando-se de elementos dos contextos em que vivem e que nunca foram objetos de uma produção textual. Essa produção textual consistiu em processo de escrita, leitura em pares e reescrita. Ela culminou na produção de um



livreto. No processo de produção das lendas, os estudantes teceram textos sobre terror, amor, solidão, meio ambiente, proteção e vida.

Nessa atividade, assim como nas demais, foi possível observar o protagonismo dos estudantes e o envolvimento deles com a leitura e a escrita. Pois, compreendemos que essa vivência vai ao encontro da Análise Linguística, no que se refere ao trabalho com a gramática partindo dos gêneros textuais em direção à reflexão crítica do estudante, possibilitando que esse imprima o conhecimento constituído no Componente Curricular Língua Portuguesa em seu cotidiano. Para tanto, compreendemos a importância, bem como a necessidade de uma conexão da teoria com a prática, ou seja, a práxis (Freire, 1995).

Considerações finais

Além de ser uma prática, o estágio é também um momento de reflexão porque ele nos apresenta ao mundo da escola e, ao mesmo tempo, apresenta o mundo da escola para nós, possibilitando-nos compreender a necessidade e a importância de ressignificarmos o ensino da Língua Portuguesa, porque esse conhecimento é essencial para uma sociedade leitora, crítica e consciente de sua condição no mundo. Nesse sentido, as reflexões tecidas, a partir da experiência de estágio, permitiram-nos compreender que levamos um pouco da escola conosco, mas também deixamos um pouco de nosso caminhar teórico, epistemológico e prático ao passar por ela, o que pode ser identificado nos discursos dos próprios estudantes ao lamentarem o término desse período, como também a partir da análise do processo já que a experiência apontou para a relevância do trabalho com os gêneros textuais, bem como para a AL presente na leitura e na produção textual.

Com isso, a escrita das lendas, pelos próprios estudantes, buscando apresentar, em suas narrativas, elementos do meio social em que vivem, implicou no ato de reconhecerem que a escrita e a leitura possuem uma finalidade e se configuram como uma prática social (Soares, 2004). Assim, a escrita das lendas e a produção do livreto fomentaram a indissociabilidade do ato de ler e do ato de escrever como complementares (Freire, 1985), uma vez que tão logo que o livreto de lendas foi finalizado, os estudantes sentiram-se autores, como de fato foram, e



buscaram formas de socializar o que foi produzido entre os pares na escola, com as demais turmas e com as famílias.

Nesse sentido, sinalizamos a importância do ensino da Língua Portuguesa situado na tríade ação-reflexão-ação, ou seja, nos usos da língua pautados na compreensão dessa disciplina nos diferentes contextos e situações comunicativas (Brasil, 2018). E destacamos, ainda, a relevância teórico-prática do trabalho com a leitura, com a produção textual e com a AL, compreendendo que, no ensino da Língua Portuguesa, é necessário considerarmos o contexto do texto, sua historicidade e sua função social (Marcuschi, 2008).

Com isso, reforçamos a articulação da teoria com a prática, compreendendo que ainda existe um distanciamento histórico e contraditório entre ambas, o qual precisa ser superado, ainda que aos poucos, para se produzir um ensino com base na linguagem como “lugar de constituição de relações sociais, onde os sujeitos se tornam sujeitos” (GERALDI, 1984, p. 41).

Por fim, além das muitas reflexões em torno da Língua Portuguesa e o trabalho com os gêneros textuais, o estágio também me suscitou pensar a docência, entendendo-a como um fenômeno de análise, de discussão e de reflexão, porque implica no ser professora/ser professor e nos direciona para questões como: docência para quem? Em favor de quem? Com quem? Tais questões só fazem sentido se compreendermos o aspecto ontológico da docência e identificamos que os processos de ensinar e de aprender são concomitantes. Isso se relaciona com uma das ideias de Freire (2000), o qual pontua que há uma intersecção inevitável entre docente e discente e, por esse motivo, a educação é um ato político.

Referências

- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 165 p.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002. 176 p.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>. Acesso em 06 de setembro de 2019.



BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

COELHO, M. C. Pereira. 2003. *As narrações da cultura indígena da Amazônia: lendas e histórias*. São Paulo-SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC-SP, 223 p.

FREIRE. P. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 245 p.
FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 149 p.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1985. 96 p.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. 150 p.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252 p.

GERALDI, J. W. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula; leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49. 125 p.

LOPES NETO, J. S. *Contos e lendas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998. 118 p.

MACHADO, J. C. Canção Quero-quero. Disponível em: <http://guascaletras.blogspot.com/2010/08/quero-quero.html>. Acesso em 06 de setembro de 2019.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008. 295 p.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 170 p.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. org. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 255 p.

MINAYO, M. C. S (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 80 p.

RODRIGUES, R. H. 2001. *A Constituição e o funcionamento do gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo*. São Paulo-SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica: PUC-SP, 356 p.



SOARES, M. B Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1998. p. 53-60. 249 p.



MÃOS À HORTA Educação Inovadora e Transformadora

Zaida M. R. Somavilla¹

Jacinta Aline E. Mohr²

Anice Jaciara dos Santos³

Beatriz Lau⁴

Liziany Müller Medeiros⁵

RESUMO

O projeto Mão à Horta é realizado na EMEF 25 de Julho, a qual está localizada na Localidade de São Marcos, Interior do Município de Estrela Velha. Esse projeto conta com a participação de todos os alunos da escola desde o maternal até o 6º Ano, através do mesmo viabiliza-se uma reflexão sobre hábitos saudáveis, escolhas comportamentais e cuidados básicos de saúde, pois, conhecendo as plantas que serão usadas de forma correta e segura (chás) objetiva-se a promoção à educação em saúde, proporcionando melhoria de vida aos alunos e de suas famílias; Com o conhecimento adquirido na escola os educandos estimulam suas famílias a aplicar estes conhecimentos em suas propriedades, conscientizando também seus familiares da importância da alimentação saudável. O projeto conta com a parceria e apoio da Emater/ RS-Ascar que fornece assessoria técnica a escola, e também conta com a parceria do Horto Comunitário do município, que fornece as mudas que são replantadas na horta escolar. As verduras produzidas na horta são consumidas na merenda escolar melhorando o cardápio fornecido aos alunos.

Palavras-Chaves: Educação do campo, projetos educacionais, políticas públicas

¹Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo-UFSM, Polo Sobradinho, zaidasomavilla@gmail.com

²Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo-UFSM, Polo Sobradinho, alineetgesmohr@gmail.com

³Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo- UFSM, Polo Sobradinho, nicejaciara@gmail.com

⁴ Mestre em Educação. Tutora Presencial do curso de Licenciatura em Educação do Campo-UFSM. bea.lau@hotmail.com

⁵Prof.ª Dr.ª Coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo UFSM, lizianym@cead.ufsm.br



INTRODUÇÃO

Tendo como premissa que a educação é um direito estabelecido em lei pela constituição (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN), onde no Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, através do Art. 2º diz que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Neste sentido, cabe reportar a educação do/no campo como algo que deve ser pensado, ou quem sabe repensado para realidade do público local. Muito se fala em sucessão familiar, em permanência do jovem no campo e em sustentabilidade, mas até que ponto realmente é pensado em políticas públicas para uma educação voltada às crianças e jovens do campo? O currículo usado em nossas escolas rurais é o mesmo usado em escolas urbanas, assim sendo, os alunos percebem apenas a cidade como algo atrativo e que lhes possa oferecer vida digna.

Precisa-se urgentemente de políticas públicas voltadas para a educação desta população. Investir em formação e qualificação de profissionais pode ser um bom caminho, assim como desenvolver projetos que visam incluir, motivar e preparar o aluno e a comunidade local para uma educação significativa e integrada com o meio do educando. Vygotsky (2000, p. 112) diz que:

A aprendizagem é fruto das relações do indivíduo com o meio, mas também das interações sociais” ou seja, nesse processo estão elencadas as relações entre família, amigos, vizinhos e sociedade em geral. É dessas relações que construímos o conhecimento.

Com esse pensamento a direção, professores e funcionários da Escola Municipal de Ensino Fundamental 25 de Julho, de Linha São Marcos, Estrela Velha aceitaram o convite e a parceria da Emater/Ascar do município e implantaram na escola o projeto “Mãos à Horta”, visando resgatar conhecimentos populares, a ao mesmo tempo despertar nos alunos o gosto pela terra e tudo de bom que ela pode oferecer, desenvolvendo práticas que envolvem de fato o interesse e as



experiências dos estudantes e familiares. Para Cortella (2006), “a aprendizagem deve ser significativa para o aluno, deve ser inserida em seu dia-a-dia, de nada adianta cotidiano de seus alunos”.

Assim sendo, os alunos foram instigados a conhecer sua realidade. Através de palestras, o técnico da Emater passou aos educandos os manejos e as técnicas para produzir na horta de forma sustentável e orgânica. A comunidade escolar participou ativamente da construção da horta, desde a preparação do solo à construção da estufa, do minhocário e de toda a infraestrutura necessária, disponibilizando seu serviço, seu tempo e também demonstrando o amor e respeito pela entidade escolar, enfatizando os saberes e valores construídos culturalmente e que precisam ser socializados e vivenciados na escola do campo.

Uma visão da educação para o meio ambiente mais ampla deve envolver as pessoas da comunidade, os currículos escolares e a preparação dos professores em geral, não apenas aqueles que estão ligados às áreas da ciências biológicas ou da geografia. (TRAVASSOS, 2004, p. 15)

É um processo que necessita de ampla visão por parte dos governantes, onde o desenvolvimento de Políticas Públicas voltadas para essas escolas estejam de forma clara e objetiva, explícitas nos instrumentos, metodologia e conteúdos a serem desenvolvidos nesse ambiente.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS DESAFIOS

De acordo com Roseli Caldart, pesquisadora sobre a educação do campo, há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, que consideram as pessoas que vivem no campo como parte atrasada e fora de lugar, onde não teria a necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade ou diante de pressões sociais.

Embora dominante essa tendência não consegue avançar sem contradições, de um lado, estão às contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a da crise do desemprego e a consequência explosiva que trás para a migração campo-cidade, de outro, está à reação da população do campo, que não aceita essa marginalização e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural,



que também inclui iniciativas na educação no campo. (CALDART, 2004, p.21)

Essas dificuldades persistem e são visíveis em muitos municípios, ou talvez na maioria do interior de nosso país, refletindo em muitas escolas rurais fechadas, por falta de infraestrutura, material pedagógico e recurso humano. Para o poder público tem se tornado menos oneroso oferecer transporte escolar para deslocar os alunos do interior para uma escola urbana do que manter uma escola pequena em funcionamento. E as dificuldades não param por aí, pois a maioria das escolas do campo em funcionamento, ainda seguem os padrões das escolas urbanas, utilizando os mesmos livros, os mesmos programas e com professores não preparados para atender a este público, tornando-se escolas do campo, ou seja, apenas escolas localizadas no campo, mas que não se identificam nem possuem vínculos com a realidade do aluno.

Contudo, pode-se afirmar que a escola do campo é a identidade da comunidade local, e que é através dela que as comunidades se mantêm ativas, participativas, que se transmitem os saberes e conhecimentos populares mantendo a cultura local viva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda prevê em seu artigo 28, as adaptações que podem ocorrer para favorecer a Educação do Campo, baseado nas condições que são específicas do campo.

Art. 28 – Na oferta de educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às peculiaridades da vida rural e de cada região; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar e as fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Portanto, é indispensável que se pense em políticas públicas voltadas para este público, que viabilizem uma educação de qualidade observando dentro do currículo atividades que envolvam e remetam o educando para a realidade do campo, objetivando o conhecimento de forma plena. Ademais, é importantíssimo que se prepare profissionais capacitados para trabalhar com esse público e que se estabeleça uma relação de proximidade e reciprocidade entre escola e família.

Com o projeto Mão à Horta pode-se perceber que a EMEF 25 de Julho, está percorrendo o caminho para uma educação significativa e transformadora, unindo



conhecimentos científicos e populares, integrando escola e família e preparando os alunos para o futuro.

CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS ATRAVÉS DA PRÁTICA

A implantação de uma horta na escola proporciona um espaço para interdisciplinariedade, possibilita aos professores desenvolverem diversas atividades pedagógicas incluindo a educação ambiental (ENO, et al., 2015)

Segundo (MORGADO, 2006), hortas inseridas em um ambiente escolar contextualiza e auxilia o processo de ensino-aprendizagem, além de estimular o trabalho coletivo entre alunos e professores.

Através do projeto os professores da EMEF 25 de Julho conseguem transmitir conhecimentos teóricos aos alunos de forma prática e divertida. O Projeto levou os alunos para a horta, e trouxe conhecimento, ajuda mútua e respeito para a sala. Com as mãos na terra e o coração cheio de esperança e expectativa os alunos preparam o solo realizaram o replante das mudas de hortaliças, regam e cuidam da plantação, assim como a escola cuida de seus alunos e os prepara para futuro.

A participação das famílias neste projeto acontece de forma atuante, pois a comunidade escolar acredita que o mesmo possa despertar nos filhos o amor pela terra, os pais desejam que seus filhos estudem, mas que retornem para a propriedade e apliquem os conhecimentos adquiridos. Os quais podem servir como mais uma fonte de renda para a família, tendo em vista que as propriedades em nossa região em sua maioria são produtoras de tabaco, o qual é muito criticado pela mídia pelo uso de agrotóxico, bem como o plantio de soja e milho transgênicos que causam sérios problemas a saúde da população.

A produção de alimentos orgânicos pode vir a ser uma alternativa de renda, melhorando a qualidade de vida e bem estar das famílias, nessa perspectiva o minhocário pode ser uma ótima opção na produção de adubação orgânica no processo da compostagem, aproveitando os resíduos orgânicos e diminuindo gastos com adubação química.



A alimentação saudável é o carro chefe para uma vida longa e cheia de vitalidade, portanto cabe inculcar este pensamento nas crianças, pois através delas o presente e o futuro está interligado. Com o projeto os alunos estão aprendendo a produzir o alimento, o qual é introduzido na merenda escolar, onde os mesmos preparam pratos variados utilizando as hortaliças e verduras orgânicas que cultivam na horta escolar.

A ação de estimular as crianças a ter o hábito de consumir alimentos que favoreçam a saúde e o desenvolvimento delas não se deve partir apenas da família e dos profissionais de saúde, os próprios professores podem contribuir nessa promoção de saúde desde a educação infantil (TEIXEIRA, 2015, p. 4).

Outra atividade importante desenvolvida no projeto pela escola é o resgate dos conhecimento e saberes populares referentes as plantas medicinais (chás), na qual os alunos viabilizam uma reflexão sobre hábitos saudáveis, escolhas comportamentais e cuidados básicos de saúde, pois, conhecendo as plantas que serão usadas de forma correta e segura objetiva-se a promoção à educação em saúde, proporcionando melhoria de vida aos alunos e de suas famílias.

Fotos das atividades do projeto Mão à horta realizado na EMEF 25 de Julho de Linha São Marcos, Estrela Velha, RS.





Fotos fornecidas pela direção escolar.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, conclui-se que a educação do campo vem, gradativamente, se tornando realidade. De forma tímida e de degrau em degrau, os agricultores familiares, camponeses, ribeirinhos, ou seja qual for a denominação que se dê a este povo, estão vendo seus filhos entrarem em uma sala de aula e ali ter a oportunidade de aprender e vivenciar novas experiências.

Um olhar que projeta um campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12).

Sabe-se, que falta muito para se poder dizer que há uma oferta de educação igualitária para este público, muito por não se ter profissionais qualificados para esta área, muito, por não se ter políticas públicas que atendam às necessidades das comunidades escolares rurais. Mas mesmo com muitas dificuldades o campo já



suspira novas oportunidades educacionais, as quais permitem que os alunos do campo vivenciem na prática uma educação de qualidade.

Com iniciativas, como o Projeto “Mãos à Horta”, a EMEF 25 de Julho, conseguiu transpor barreiras, e reinventar a forma de ensinar, demonstrando que o processo educativo requer esforço, união e parceria e que com esta tríade é possível se fazer uma educação de qualidade, onde se destaque e se valorize os saberes em todas suas áreas.

Cabe salientar, que uma das palavras mágicas do projeto é parceria, através da qual se viabilizou que o projeto acontecesse e que frutificasse. O apoio da Emater/RS Ascar, do Horto comunitário municipal e das famílias facilitou o trabalho da equipe docente que se sente amparada para seguir com o mesmo. Os educandos percebem o quanto o trabalho em equipe é gratificante, e é ali que se planta a sementinha da coletividade. Ademais, quando se tem uma educação voltada para a realidade do aluno, fica mais fácil sua participação, sua dedicação e interação, pois o aluno se sente pertencente à escola e a comunidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. e MOLINA, M. **Por uma educação do campo.** (Org). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 9394/1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/lei_de_diretrizes... Acessado em 21 de nov. 2019.

OLIVEIRA, M. K. V. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** 4 ed. São Paulo: Scipione, 2010

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158

ENO, E. G. J.; LUNA, R. R.; LIMA, R. A.; **Horta na escola: incentivo ao cultivo e a interação com o meio ambiente.** Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental, 2015, v. 19, n. 1, p. 248-253.



**compartilhando
saberes**

PROGRAD



www.ufsm.br/compartilhando-saberes

TEIXEIRA, Andressa Layse Sales. A relação do cuidar e do educar através da alimentação saudável na educação infantil. 2015. 37f. Disponível em: <http://monografias.ufrn.br/handle/123456789/2065>



MARCAS DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COM CINEMA: O QUE PODE APRENDER QUEM SE PROPÕE A TRABALHAR COM A SÉTIMA ARTE NA ESCOLA

Eixo: Educação Inovadora e Transformadora

Sabrina Copetti da Costa¹

Gabriella Eldereti Machado²

Valeska Maria Fortes de Oliveira³

RESUMO

Com frequência apresentamos trabalhos sobre o que nos propomos a levar para os alunos em nossos projetos de ensino ou extensão. Esse texto, por outro lado, teve sua escrita movida pelo anseio de compartilhar o que aprendemos, muito mais do que trazer o que nos propomos a ensinar sobre a sétima arte na escola. Temos o objetivo de compartilhar aprendizagens nossas a partir da participação em oficinas de cinema durante os anos de 2018 e 2019 na Escola Municipal Professor Sérgio Lopes na cidade de Santa Maria – RS. As oficinas sobre cinema, realizadas com alunos do quinto ano, fazem parte do projeto de ensino intitulado “CINEGRAFANDO A EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM O CINEMA NA ESCOLA”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social/ GEPEIS da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. O projeto tem o objetivo de desenvolver ações de ensino com alunos e professores que promovam a experiência estética e a ampliação do repertório cultural através da linguagem cinematográfica, aproximando-se das significações imaginárias desses sujeitos. Alicerçados na teoria do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis nos aproximamos do imaginário de professores e alunos, bem como visamos criar espaços para o instituinte na escola e em nossa própria formação.

Palavras-chave: Cinema. Educação. Experiência. Formação.

INTRODUÇÃO

Nossa participação no 3º Encontro Compartilhando Saberes tem como propósito o compartilhamento de experiências vividas na educação formal por meio do trabalho com o cinema na escola. As ações foram desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sérgio Lopes localizada na cidade de Santa Maria – RS. As oficinas de cinema foram realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social/ GEPEIS da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM durante os anos de 2017, 2018 e 2019. Nos primeiros anos citados as oficinas faziam parte do projeto de extensão “Cinegrafando a educação

¹ Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria. sabrinacopetti@yahoo.com.br

² Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. gabriellaeldereti@gmail.com

³ Professora Doutora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria. vfortesdeoliveira@gmail.com



experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar" e, em 2019, fazem parte do projeto de ensino "Cinegrafando a educação: experiências formativas com o cinema na escola". A continuidade da parceria com a escola Sérgio Lopes mostra o quanto essa instituição e nós do GEPEIS temos aprendido juntos tendo a sétima arte como dispositivo de formação.

As oficinas de cinema são ofertadas para os alunos do quinto ano do ensino fundamental pelo segundo ano consecutivo. Surgiu de um convite da professora da turma, a qual ao participar da formação de professores oferecida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social nos pediu que desenvolvêssemos um trabalho com a sétima arte em sua turma de quinto ano. O desafio foi acolhido pelo grupo e deste então muito temos aprendido com as experiências nessa escola tanto no que se refere às oficinas de cinema com os alunos do quinto ano, quanto com o trabalho desenvolvido de formação para os professores da mesma escola. Esta escrita foi movida pelo anseio de compartilhar nossos aprendizados e reflexões sobre as oficinas, mais especificamente as realizadas com os alunos nos anos de 2018 e 2019.

DESENVOLVIMENTO

As oficinas de cinema que vêm sendo realizadas com os alunos do quinto ano contemplam momentos de apreciação, mas também de criação. As produções acontecem por meio da construção de conhecimentos referentes a conteúdos próprios do cinema e técnicas de produção cinematográfica. Ao longo desses anos procuramos aproximar os estudantes da sétima arte e daquilo que a compõe como, por exemplo, sonoplastia, áudio descrição, ângulo, iluminação, edição, trilha sonora, roteiro, *storie line*, entre outros. Por meio de oficinas quinzenais e temáticas, a partir de elementos próprios da linguagem cinematográfica, nos propomos a aproximar os estudantes da sétima a arte e daquilo que a compõe. Como o intuito desse texto é compartilhar aprendizagens optamos por não abordar cada oficina desenvolvida e sim algumas aprendizagens delas decorrentes.

Uma das aprendizagens que tivemos durante esse trabalho com os alunos é a potência do cinema como dispositivo de uma educação que vise à formação para



o exercício da autonomia. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social/ GEPEIS da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM tem suas ações alicerçadas no campo teórico do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis. O autor em pauta nos esclarece muito sobre a autonomia. Vejamos o que Castoriadis (2004) afirma ao se questionar sobre esse conceito:

Mas o que significa autonomia? *Autos*, eu mesmo; *nomos*, lei. É autônomo aquele que dá a si mesmo suas próprias leis. (Não quem faz o que lhe dá na cabeça: quem dá leis a si mesmo). Ora, isso é imensamente difícil. Para um indivíduo dar-se a si mesmo a sua lei, nos campos em que isso é possível, exige poder ousar fazer face à totalidades das convenções, das crenças, da moda, dos sábios que continuam a sustentar concepções absurdas, da mídia, do silêncio público etc. E, para uma sociedade, dar a si mesmo a sua própria lei quer dizer aceitar a fundo a ideia de que ela criou, ela mesma, a sua instituição, e que ela a criou sem poder invocar nenhum fundamento extra-social, nenhuma norma da norma, nenhuma medida da medida. Isso significa dizer, portanto, que ela mesmo deve decidir sobre o que é justo ou injusto - e esta é a questão com a qual a vida política tem relação (não, evidentemente, a política dos políticos que hoje ocupam a cena). (CASTORIADIS, 2004, p. 161-162)

Durante as oficinas os alunos entendem que o cinema resulta de decisões, de criações, de escolhas. Quando eles criam um roteiro de cinema, por exemplo, percebem como a todo o momento escolhas são feitas de acordo com os valores e intenções de quem as faz. Uma das oficinas de 2019 teve como tema justamente a criação de roteiros em grupos. Os temas desses roteiros estavam ligados a um projeto da instituição chamado “Mulheres que inspiram”. Na criação dos roteiros os alunos discutiram em grupos sobre temas como paternidade, beleza, violência e trabalho doméstico. Nesse processo de criação em grupos, discussões e reflexões, acreditamos estar contribuindo para uma educação que visa o exercício da autonomia. Além de exercer a criação por meio da escrita de roteiros, os alunos refletem e discutem sobre o que permeia o imaginário com relação a esses temas. O exercício da autonomia é algo extremamente difícil e que precisa ser buscado em pequenas ações cotidianas na escola. Ainda segundo o autor em pauta:



(...) a autonomia é a capacidade de colocar em questão a instituição dada da sociedade – e é esta instituição que, por intermédio sobretudo da educação, deve torná-los capazes de colocá-la em questão. (CASTORIADIS, 2004, p. 286)

Colocar em questão o instituído é um caminho para a formação de sujeitos autônomos. Nas oficinas os alunos começam a entender a história do cinema bem como suas técnicas atuais. Desse modo o percebem como resultante de um processo de escolha. Quando trabalhamos a áudio descrição, por exemplo, a turma percebeu que os filmes quase nunca são áudio descritos e puderam então se questionar sobre o porquê de isso acontecer. Em momentos como esse, os alunos têm espaço para buscar perceber e questionar o que é dado indo ao encontro do que Castoriadis fala acima sobre colocar em questão a instituição dada da sociedade por meio da educação.

O trabalho com o cinema, entendido como arte, é capaz de criar condições para o entendimento dele próprio, mas também sobre muito do que está instituído socialmente para além da arte, mas que faz parte dela. Sobre o imaginário social instituído afirma Castoriadis (2004):

Uma vez criadas, tanto as significações imaginárias sociais quanto as instituições se cristalizam ou se solidificam, e é isso que chamo de imaginário social instituído, o qual assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-las ou substituí-las radicalmente por outras (CASTORIADIS, 2004, v. 6, p. 130).

Embora as significações imaginárias sociais se cristalizem, se instituam, existe uma faculdade constitutiva das coletividades humanas a que Castoriadis chama de imaginário instituinte. Segundo Castoriadis (2004) ele é “potência de criação”, uma “*vis formandi*”. Ainda segundo o autor em pauta:

A sociedade é obra do imaginário instituinte. Os indivíduos são feitos, ao mesmo tempo que eles fazem e refazem, pela sociedade cada vez instituída: num sentido, eles são a sociedade. Os dois polos



irreduutíveis são o imaginário radical instituinte – o campo de criação social-histórico – de um lado, e a psique singular de outro lado (CASTORIADIS, 1987, p. 123).

Imaginário instituinte e instituído estão sempre justos e em tensão. Não existe uma classificação de instituído como negativo e instituente como positivo, ou seja, não são conceitos contrários ou binários de bom ou ruim. No entanto, sabemos que a autonomia, por exemplo, é uma busca numa concepção de educação para a emancipação humana. Desse modo, são necessários movimentos instituientes das escolas para que o exercício da autonomia possa acontecer neste espaço tradicionalmente marcado pela heteronomia.

Outra aprendizagem que tivemos a oportunidade de vivenciar durante o desenrolar das oficinas se refere à potência da experiência estética para uma maior abertura ao outro e à diferença. Vale esclarecer que a experiência estética não acontece somente por meio da arte, no entanto, entendemos que essa é um lugar privilegiado para que ela se dê. A experiência estética com a obra de arte pode provocar um estranhamento frente ao outro que abala nossas convicções comuns. Sobre esse estranhamento, Hermann (2014) acrescenta:

O estranhamento promovido pela experiência estética tem condições privilegiadas de estimular o reconhecimento da alteridade, atuando na perspectiva de nos tornar sensíveis, tanto para reconhecer o externo a nós mesmos como para estar atento às diferenças e às desconsiderações de outros modos de ver o mundo. Ou seja, o estranhamento atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral, forçando a rever nossas crenças e o respeito exacerbado pelas convenções. (HERMANN, 2014, p. 131)

Sabemos da dificuldade de se trabalhar na escola aspectos como o reconhecimento da alteridade apenas pela via racional. Por outro lado, percebemos nas oficinas que por meio da sensibilidade, via experiência estética com a arte, se apresenta um caminho muito interessante para desenvolver a abertura ao outro na escola. Nas palavras da autora em pauta:



A questão, portanto, é mostrar as possibilidades da experiência estética para nos tornar sensíveis e receptivos às diferenças e àquilo que consideramos estranho ou sequer reconhecemos, como um modo de abertura à alteridade e, sobretudo, como uma possibilidade educativa na construção de uma nova sensibilidade. (HERMANN, 2014, p. 123)

A partir do estranhamento de nossas crenças e valores essa experiência nos abre para que sejamos mais sensíveis ao outro. Enxergar o outro e tornar-se mais sensível a ele é um grande desafio para educadores do mundo todo. Podemos perceber a partir do cinema pequenos movimentos nesse sentido. Ao trabalharmos o curta metragem brasileiro “No seu lugar” da diretora Mariana Polo Garotti, percebemos pequenas mudanças na percepção do outro e no comportamento dos alunos. No curta, a menina Laura de 9 anos busca compreender a perda de visão do avô e viver situações que a aproximem da condição dele. A partir dessa oficina o comportamento da turma frente a uma colega e um professor ambos deficientes visuais começou a apresentar mudanças.

Nessa oficina abordamos a parte positiva que a áudio descrição possui e seu conceito, bem como exercícios de leitura de imagens e criação de respectivas áudio descrições. Ao mesmo tempo em que os alunos entendiam um aspecto técnico ligado ao cinema e podiam ser protagonistas no processo de criação de áudio descrição, iam também se abrindo à colega e ao professor. Nesse dia demonstravam preocupação se o professor e a colega conseguiam entender o que eles descreviam e nos dias seguintes podemos perceber uma mudança de comportamento em que os alunos se mostravam mais interessados em descrever para colega e para o professor a organização do espaço e as coisas que estavam acontecendo na sala.

Uma educação que vise à integralidade do ser humano precisa pensar na sensibilidade e não apenas na formação racional. Hermann (2014) coloca que:

A educação, e mais especificamente a prática pedagógica, operou na mesma direção de separação das esferas da modernidade – cognitiva, moral e estético-expressiva - a ponto de soar estranho



uma educação ético-estética, já que a formação se restringe à dimensão cognitiva, num impressionante reducionismo de formação. (HERMANN, 2014, p. 133)

Acreditamos que a arte no espaço escola é instituinte no sentido de romper como esse reducionismo de formação que vem acontecendo nesse espaço de educação formal. O cinema, entendido como arte na escola, pode ajudar os alunos a apreenderem a realidade também pela via da sensibilidade já que aprimora nossos sentidos.

Nesse contexto a arte do cinema contempla aspectos interdisciplinares na educação. A abordagem interdisciplinar qualifica-se no espaço escolar quando duas ou mais disciplinas ligam-se em um processo de conhecimento único, como no nosso caso com o cinema. Através do cinema é possível relacionar conhecimentos do teatro, música, língua portuguesa, tecnologia, relações interpessoais, cultura e subjetividades.

Cabe ressaltar que por meio da Lei nº 13.006/2014 o cinema é inserido no contexto da escola como um componente curricular complementar, no qual a exibição de filmes e outras produções nacionais integram-se na proposta pedagógica de cada escola, com exibição obrigatória de no mínimo duas horas mensais (FRESQUET, 2015). Esta Lei possui uma longa caminhada até sua tramitação, sendo disposta no cenário nacional por meio de um Projeto de Lei (PL 185/08), onde proponha acrescentá-la ao Artigo nº 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (FRESQUET & MIGLIORIN, 2015).

Nesse sentido, o cinema como um dispositivo de formação, torna-se um lugar/espacó onde o sujeito está implicado em um movimento de transformação de suas experiências (OLIVEIRA, 2011), atuando em um fluxo afectivo-mágico, como menciona Morin (1997, p.104) no trecho a seguir:

O universo do cinema deriva genética e estruturalmente da magia, sem que isso seja magia; deriva da afetividade sem também ser subjetividade... Música... Sonho... Ficção... Universo fluído... Reciprocidade micro-



macrocósmica ... Tudo isto são termos que de certo lhe convém, sem que nenhum inteiramente lhe quadre.

Por meio do cinema, o espectador pode construir e (des)construir diversos significados a partir da chamada projeção – identificação, ocorrendo uma identificação, destacando Morin (1989, p.31) onde nesse sentido “o estético domina o real”. Ainda sobre as concepções de Morin (1997) sobre o cinema, destaca o quão mágico é o cinema e devido a isto se sobressai sua estética afetiva, ou como menciona o autor (1997, p.112-113) “na medida em que nos identificamos às imagens do ecrã com a vida real, pomos as nossas projeções – identificações referentes à vida real em movimento”.

Nossa proposta com o cinema se propõe a desvincular-se da educação bancária, (FREIRE, 1987), e assim podendo vincular-se a outras concepções do processo educativo, pensando nas relações possíveis que se tem a partir do cotidiano, partindo da realidade social e vivências de cada um, levando-se as crianças e jovens que habitam o virtual, como menciona Serres, (2013, p.19):

As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagem com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro – negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo.

As tecnologias móveis adquiriram um significativo espaço nos cotidianos das pessoas, que atualmente convivem e desfrutam das ferramentas e do acesso às informações que os dispositivos móveis fornecem, e estes novos recursos encontram-se atrelados às relações sociais atuais. Segundo Viviane Mosé (2013, p.33) “vivemos em rede, a palavra mais pronunciada é, provavelmente conexão”, acompanhamos a realização deste laço aos novos tempos, sendo necessário se pensar sobre a utilização desses dispositivos móveis para a aprendizagem no âmbito escolar. Isso porque, a escola não pode mais ignorar os jovens nativos



digitais, e tentar chamar-lhes a atenção utilizando-se exclusivamente de seu medieval quadro de giz, assim evidenciamos que (MOSÉ, 2013, p.33) “professores e alunos continuam apertando botões na linha de montagem de uma fábrica em extinção”.

CONCLUSÃO

Durante as oficinas de cinema realizadas na escola Sérgio Lopes (Santa Maria–RS) pudemos, na condição de participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social/ GEPEIS da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, ter uma experiência de muita aprendizagem que enriquece grandemente nossa formação. As aprendizagens não se restringem aos alunos do quinto ano, assim como eles temos aprendido muito sobre a potência da sétima arte na escola como um dispositivo de formação. Estivemos trabalhando com uma linguagem que permite o desenvolvimento de uma maior abertura ao outro, uma educação da sensibilidade. Somente nesse aspecto a proposta de trabalhar com cinema na escola já seria válida, visto que podemos ver no dia a dia das escolas a dificuldade que os professores têm para trabalhar questões como a alteridade, por exemplo.

Além disso, o cinema se mostrou potente para uma educação que vise a autonomia e a criação. Essas são também buscas muito difíceis no cotidiano escolar, mas que se fazem necessárias para uma formação integral que vise a liberdade e não a submissão. Nesse sentido, muitos conhecimentos de diferentes áreas foram mobilizados nas oficinas favorecendo um trabalho interdisciplinar. O isolamento das disciplinas nas escolas é algo que está instituído e que, por isso, se torna um desafio trabalhar com outras perspectivas na escola. Nas oficinas as crianças e nós do GEPEIS mobilizamos saberes de diversas áreas do conhecimento para que pudéssemos ter momentos de aprendizagens sobre a sétima e arte e espaço para a criação.



REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto III** – o mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987c.

CASTORIADIS, C. **Figuras do pensável**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

Cinema e Educação: dentro e fora da lei/ organização: Maria Carmem Silveira Barbosa, Maria Angélica dos Santos. - Porto Alegre: UFRGS/Programa de Alfabetização Audiovisual, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema, infância e educação**. In: ANPED, 2007, Caxambú. Anais da 30 Reunião Anual de ANPED, 2007.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14**. In: Cinema e educação: a Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas. (Org.) Adriana Fresquet. Belo Horizonte, MG. Universo Produções, 2015.

HERMANN, Nadja. **Ética e educação: outra sensibilidade**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Temas & Educação)

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. – 1^a ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.



OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. **Dispositivo grupal e formação docente.** Educare – Revista de Educação. Vol. 6 – Nº 11 – 1º Semestre de 2011.

SERRES, Michel. **Polegarzinha.** Tradução Jorge Bastos. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.



METODOLOGIAS ATIVAS: UMA NOVA NOMENCLATURA PARA DESENVOLVER VÁRIAS FORMAS DE APRENDIZAGEM

Eixo: Educação Inovadora e Transformadora

Juliana Santos Alves¹
Silvana Maia Borges²

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência de vivências de sala de aula no Ensino Superior de uma instituição privada da cidade de Santa Maria, no RS, com a utilização de metodologias ativas. Já é sabido que a educação deve transpor paradigmas e transformar-se, pois necessitamos formar cidadãos aptos para o mundo do trabalho e não apenas o mercado de trabalho. Porém o que vivenciamos em sala de aula são lutas diárias. Os professores precisam “vencer” os cronogramas, satisfazendo as necessidades e as expectativas dos estudantes, da instituição e da sociedade. Nesse contexto de grandes e desafiadoras demandas fala-se muito das metodologias ativas como formas de dispor de múltiplas ferramentas para desenvolver uma aprendizagem autônoma e protagonista, onde o professor ocupa o lugar de facilitador, orientador do processo de ensino e aprendizagem e o aluno é o centro do processo. Contudo, ao utilizar as metodologias ativas verificamos que os conceitos aplicados não são novos, são apenas releituras de grandes nomes da Educação, como Piaget, Vygotsky e Paulo Freire, entre outros. Portanto ainda persistimos no ato de inovar a educação brasileira, para que possamos acreditar na transformação da nossa sociedade enraizada em preconceitos em uma sociedade com cidadãos críticos e reflexivos, aptos a cumprir e assumir os seus papéis no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Metodologias Ativas, Protagonismo,

INTRODUÇÃO

Há décadas os teóricos da educação têm discutido sobre as necessidades de mudar o nosso modo de pensar e fazer a educação, e a cada dia que passa estas mudanças tornam-se mais urgentes. Assim, de acordo com Coutinho e Farbizarz (2010), somos confrontados a estabelecer uma nova lógica de ensino. Ensino este em que o aluno seja protagonista, que suas expectativas, seus medos, seus anseios e suas dificuldades sejam respeitados e trabalhados. Um verdadeiro processo de ensino e aprendizagem, com início, meio e fim.

¹ Fisioterapeuta, Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, Especialista em Dermatofuncional, Professora da Faculdade Integrada de Santa Maria - FISMA. juliana.alves@fisma.com.br.

² Psicóloga, Mestra em Educação, Professora da Faculdade Integrada de Santa Maria - FISMA. silvana.borges@fisma.com.br.



Neste sentido, são fundamentais estratégias diversificadas para respeitar e alcançar as diferentes formas de aprender, com o uso de uma linguagem contextualizada, próxima do cotidiano dos alunos e que devem ser reavaliadas constantemente. O aluno precisa, portanto, ser parte e também responsável pela construção do seu aprendizado, sendo que tal aprendizado deve ser facilitado pelo professor, o qual orientará e estará ao lado do aluno, estimulando a colaboração e a troca de experiências. E conforme apontam Bacich e Moran (2018, p.15), devemos refletir:

Para os estudantes de hoje, qual é o sentido da escola ou da universidade diante da facilidade de acesso à informação, da participação em redes com pessoas com as quais partilham interesses, práticas, conhecimentos e valores, sem limitações espaciais, temporais e institucionais, bem como diante da possibilidade de trocar ideias e desenvolver pesquisas colaborativas com especialistas de todas as partes do mundo?

Logo, frente aos desafios postos, o professor será um mediador, aberto às críticas e não detentor do conhecimento. Assim, concebe-se que a educação atualmente deve ser um processo que “ensine a pescar e não dê o peixe pronto”, ou seja, um processo de ensino e aprendizagem que estimule o aluno a apreender a informação e transformá-la em conhecimento (SANTOS e BEHRENS, 2008; FILATRO, 2010).

Em consonância com o referido, as constantes transformações que se apresentam na atualidade, marcadas principalmente pelo avanço científico e tecnológico, trazem novas perspectivas ao campo educacional e solicitam repensar a prática pedagógica proposta pelos professores (BEHRENS e SANTOS, 2008). Segundo Leite et al (2003, p.11), “a presença inegável da tecnologia em nossa sociedade constitui a primeira base para que haja necessidade de sua presença na escola”.

Há, desse modo, um novo paradigma educacional, o qual desafia os educadores a inovarem suas ações pedagógicas. É preciso tentar superar a reprodução do conhecimento e apostar na fusão de estilos de aprendizagem, fomentando atividades colaborativas, acreditando no potencial criador dos alunos, com o intuito de formar cidadãos críticos-reflexivos (SANT'ANA e BEHRENS, 2003).



Porém, vivenciamos que as modificações das metodologias e das práticas pedagógicas não ocorrem na mesma “intensidade que precisamos para que a educação possa ser significativa e efetivamente relevante para o atual sujeito da aprendizagem.” Um sujeito que vive e convive em um mundo híbrido, onde o mundo analógico é um *continuum* do mundo digital (PORTO; SANTOS et al, 2014, p. 11).

Corroborando com as ideias apresentadas, atualmente, têm-se falado muito que uma das formas de realizar a transição de um processo de ensino e aprendizado “transmissor e opressor” para um “mediador e humanizado” se dá por meio do uso das metodologias ativas. Segundo Moran (2013), as metodologias ativas, obrigatoriamente, realizam uma quebra de paradigma educacional. Porém, o mesmo autor nos coloca que estas ideias de mudanças não são totalmente atuais. São necessidades já levantadas por teóricos consagrados da educação, como Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e outros (MORAN, 2013). Logo, ao utilizar as metodologias ativas verificamos que os conceitos aplicados não são novos, são apenas releituras de grandes nomes da educação, tais como os supracitados.

Considerando o exposto, este trabalho apresenta um relato de experiência de vivências de sala de aula no Ensino Superior de uma instituição privada da cidade de Santa Maria, localizada na região central do estado do Rio Grande do Sul (RS), com a utilização de metodologias ativas, na tentativa de transpor tais paradigmas e transformar a educação de forma que ela contribua, de fato, com a formação de cidadãos aptos para o mundo do trabalho e não apenas para o mercado de trabalho. Entendemos, pois, que o contexto educacional contemporâneo impõem grandes e desafiadoras demandas, sendo que as metodologias ativas são concebidas como ferramentas auxiliares para desenvolver no aluno uma aprendizagem autônoma e protagonista, onde o professor ocupa o lugar de facilitador, orientador do processo de ensino e aprendizagem, estando o aluno no centro do processo. Entretanto, para que isso ocorra, precisamos de alunos e professores preparados para aprender e ensinar com a presença das metodologias ativas, o que nos convoca a necessidade de aprimorar sua utilização, ou seja, sua prática em sala de aula, considerando que a base teórica de sua sustentação já está posta pelos estudiosos.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)



Conforme indicado pelo patrono da educação brasileira, Paulo Freire, aprendemos desde que nascemos, “[...] não apenas para nos adaptarmos à realidade mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 28) e neste sentido, a educação formal (que ocorre nas instituições de ensino) desempenha papel fundamental. Além disso, como indicam Bacich e Moran (2018), o que temos constatado a cada dia, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda, o que coloca a necessidade de que as instituições educacionais adaptem seus modelos de ensino, transpondo antigos modelos, focados exclusivamente no professor como transmissor do conhecimento, onde o aluno aprendia de forma passiva, para novas possibilidades, que tornem o aluno ativo na construção de seu saber.

Considerando o exposto e em consonância com o que refere Vygotsky (1998) acerca de que cada pessoa (criança ou adulto) aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é mais significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui e somando aos preceitos de Piaget (1896 - 1980) com os conceitos de assimilação, acomodação e equilibração, este estudo é resultado do uso de metodologias ativas em sala de aula, especialmente no ensino superior, em uma Faculdade situada no município de Santa Maria. As mudanças metodológicas são colocadas pelo setor pedagógico da instituição como sendo estratégias necessárias para acompanhar as mudanças no contexto educacional e principalmente, por serem formas de desenvolver competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Para darmos conta desta demanda, foi necessário um aprofundamento dos pressupostos teóricos destas práticas pedagógicas. Isto foi possível através de alguns momentos de capacitação pedagógica proporcionados pela própria instituição e pela busca de qualificação docente que venha a refletir no desempenho dos acadêmicos. Outrossim, a instituição vem capacitando e estimulando a utilização de metodologias ativas nas práticas docentes, sendo que tais metodologias são concebidas como:



[...] estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida³. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (BACICH e MORAN, 2018, p. 4).

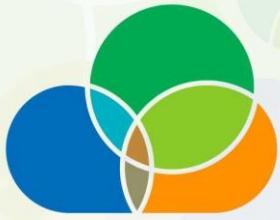
A partir da trajetória de estudos teóricos e também das práticas pedagógicas, podemos verificar várias aproximações entre os pensamentos de teóricos atuais e alguns autores do século passado, como Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e outros.

Dentre estas aproximações o que mais nos chamou atenção, foi o fato de que estas teorias iniciais, encontram-se atuais, no momento que verificamos que Piaget, Vygotsky e Paulo Freire propunham em suas metodologias, formas de aproximação do aluno com o professor e todas com um processo de contextualização e quebra do paradigma educacional, no momento que estimulavam o reconhecimento das vivências dos discentes e das diferentes formas de aprendizagem. De uma forma ou outra todas são propostas interacionistas, dando ênfase para a autonomia e o protagonismo do discente.

Notamos, pois, que os teóricos contemporâneos, além de reiterar a noção de que o aluno deve estar ativo no processo de aprender, trazem como novidade e grande aliada do processo educacional a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), a qual foi acrescentada como ferramenta no processo educacional (própria dos tempos atuais) e vem se desenvolvendo cada vez mais como facilitadora do ensino, tanto presencial quanto à distância (EaD).

Logo, para Filatro (2010, p.10) atualmente há necessidade “dos agentes educacionais assumirem papéis distintos dos existentes na educação presencial”. Filatro (2010) entende que os professores podem valer-se da *Internet* para ultrapassar os modelos consagrados de ensino, incorporando a aprendizagem

³ Segundo Bacich e Moran (2018) dois conceitos são imprescindíveis para compreensão da aprendizagem hoje, são eles: aprendizagem ativa e aprendizagem híbrida. As aprendizagens ativas dão destaque ao protagonismo do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo nas diferentes etapas do processo de aprendizagem, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; já a aprendizagem híbrida, conforme os mesmos autores, enfatiza a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. Atualmente comprehende-se que o híbrido tem uma mediação tecnológica presente.



informal, a autônoma e a colaborativa, que é uma experiência dos ambientes virtuais, para assim atender, de uma forma mais motivadora, às demandas específicas do mundo do trabalho e as demandas gerais de uma sociedade na era da informação.

Nesse processo, o professor como orientador ganha relevância. O seu papel é auxiliar os alunos a irem além de onde conseguiram ir sozinhos, motivando, questionando, orientando. Logo, conforme Bacich e Moran (2018) o papel docente na atualidade é muito mais amplo e complexo e não se centra meramente na transmissão de informações; ele é, primordialmente, “*designer* de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem e orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos” (p. 21). Ainda, conforme Dolan e Collins (2015), até algum tempo atrás fazia sentido que o professor explicasse tudo e o aluno anotasse, pesquisasse e demonstrasse o quanto aprendeu. Todavia, segundo os autores mencionados, estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa.

Desse modo, temos utilizado em nossas práticas como docentes algumas estratégias pedagógicas que tomam como base as metodologias ativas e seus pressupostos, tais como: problemas, jogos, sala de aula invertida. Não temos intenção de detalhar aqui tais métodos, porém, ressaltamos que sua utilização pode ser eficaz no processo de ensino-aprendizagem, requerendo, pois, planejamento, bem como aprimoramentos, conforme o perfil coletivo dos estudantes (turmas) e, especialmente, o engajamento dos mesmos no processo, dado que nem todos aderem às propostas de forma efetiva.

Registrarmos ainda que o que vivenciamos em sala de aula, diariamente, são embates que nos colocam diante da necessidade de “vencer” os conteúdos, com cronogramas bastante justos, satisfazendo as necessidades e as expectativas dos estudantes, da instituição e da sociedade. Nesse contexto, embora difícil de ser contemplada plenamente, tomamos como desafio a demanda de inserção permanente das metodologias ativas como forma de dispor uma aprendizagem autônoma e protagonista aos educandos.



CONCLUSÃO

Diante do exposto neste estudo, ressaltamos a necessidade de persistirmos no ato de inovar na educação brasileira, para que possamos acreditar na transformação da nossa sociedade enraizada em preconceitos em uma sociedade com cidadãos críticos e reflexivos, aptos a cumprir e assumir os seus papéis no mundo do trabalho.

Entretanto, na busca de novas estratégias de ensino e aprendizagem que condizem com as demandas da atualidade, não devemos ignorar os aprendizados dos clássicos teóricos da educação. Pois, por mais que passamos por uma revolução tecnológica, a forma de aprender, não modifica-se profundamente. Apenas temos diversificadas formas de estimular o aprendizado, porém sempre devemos respeitar as dificuldades dos discentes e valorizar as suas potencialidades, para juntos desenvolvermos uma educação humanizada.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (Organizadores). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

COUTINHO, M. S.; FARBIARZ, A. Redes sociais e educação: uma visão sobre os nativos e imigrantes digitais e o uso de sites colaborativos em processos pedagógicos. In: 3º Simpósio Hipertexto E Tecnologias Na Educação: Redes Sociais e Aprendizagem. 2010. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte//anais/Anais-Hipertexto-2010/Mariana-Souza-Coutinho&Alexandre%20Farbiarz.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2015.

DOLAN, E. L.; COLLINS, J. P. We must teach more effectively: here are four ways to get started. **Molecular Biology of the Cell**, v. 26, n. 12, 2015. Disponível em: <<https://www.molbiolcell.org/doi/full/10.1091/mbc.e13-11-0675>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

FILATRO, A. **Desing Instrucional contextualizado:** educação e tecnologia. 3 ed. São Paulo: Senac, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



LEITE, L. et al. **Tecnologia Educacional**: Descubra suas possibilidades na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda José Moran. Disponível em:
http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em 30 de agosto de 2019.

MOREIRA, Marco Antônio. Teorias da Aprendizagem. São Paulo : EPU. 1999.

PORTO, C.; SANTOS, E.; e Orgs. Facebook e Educação: Publicar, curtir, compartilhar [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, 445p. ISBN 978-85-7879-283-1. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 25 jan 2016.

SANT'ANA, E. L.; BEHRENS, M. A. Superação dos paradigmas conservadores na sociedade do conhecimento. In. **Docência Universitária**. Curitiba. Champanat, 2003.

SANTOS, V. S. dos; BEHRENS, M. A. Inserção das tecnologias na educação a partir de um paradigma inovador. In: XIII EDUCERE, IV SIRSSE, VI SIPD- Cátedra UNESCO. **Anais Eletrônicos**. Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/302_307.pdf>. Acesso: 17 set. 2015

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



O GIBI COMO UMA FORMA DE REUNIR E DIVULGAR OS TRABALHOS ACADÊMICOS EaD DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Educação Inovadora e Transformadora

Beatriz Lau¹
Scheila Secretti²

RESUMO

A EaD no Brasil vem crescendo de forma acelerada com vistas à possibilidade de o aluno ter a flexibilidade de organizar seu próprio horário para estudos, diminuindo o tempo/espacô. Junto com a EaD, os processos de ensino/aprendizagem vêm se modificando, os meios e tecnologias de informação e comunicação passam a serem utilizados de forma mais dinâmica para facilitar o ensino e possibilitar aos alunos um aprendizado mais sistêmico e eficaz, capaz de contribuir com o seu crescimento enquanto profissional, podendo fazer uso das ferramentas em sala de aula com seus alunos, como no caso do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSM. O presente relato, trás a experiência e o objetivo de divulgar o trabalho realizado pelos alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFSM, que tinham a incumbência dentro da disciplina de Concepções e Princípios da Educação do Campo, produzir uma história em quadrinhos a partir dos períodos históricos da Educação do Campo no Brasil. Para essa produção, os alunos utilizaram programas da internet (softwares livre) como ferramenta. Após os alunos se organizarem em grupos, partiram para a produção do roteiro, com a criação das falas e número de personagens, baseados nos conteúdos da disciplina. A sugestão para a produção de um Gibi, utilizando todas as histórias produzidas pela turma, partiu de uma aluna durante um encontro presencial no polo EaD para a produção dessas histórias. A ideia foi aceita e compartilhada com os demais, resultando então, na produção do Gibi, disponível para pesquisa e leitura dos acadêmicos do Polo e comunidade em geral na biblioteca do Polo EaD de Sobradinho-RS.

Palavras chave: EaD, Histórias em Quadrinhos, Pesquisa

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz uma abordagem sobre a educação a distância e o avanço tecnológico por meio de pesquisa bibliográfica. Além disso relata a experiência de tutoria presencial no curso de Licenciatura em Educação do Campo-

¹ Mestre em Educação, tutora presencial do curso de Licenciatura em Educação do Campo - UFSM, bea.lau@hotmail.com.

² Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Coordenadora do Polo UAB de Sobradinho. scheilasecretti@yahoo.com.br.



UFSM – Polo de Educação a Distância de Sobradinho/RS. O referido curso visa formar profissionais da educação nas áreas de Geografia, História, Sociologia. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2002) é baseada em materiais já publicados: livros, artigos de periódicos e materiais disponibilizados na internet.

O objetivo geral desse artigo, busca refletir a relação entre o uso da tecnologia no meio educacional, principalmente nos cursos EaD e divulgar o trabalho realizado pelos alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFSM, que tinham a incumbência dentro da disciplina de Concepções e Princípios da Educação do Campo, produzir uma história em quadrinhos a partir dos períodos históricos da Educação do Campo no Brasil. Para essa produção, os alunos utilizaram programas da internet (softwares livre) como ferramenta.

Dessa forma, pretende-se através desta pesquisa, demonstrar o quanto as pessoas precisam conhecer, aceitar e entender a Educação a Distância como uma nova forma de ver o ensino, possibilitando o entendimento de certas concepções e ideias inerentes a essa modalidade de ensino.

Tecnologias educacionais como ferramenta para a formação de professores em cursos EaD

Além das transformações políticas e econômicas que vivenciamos atualmente de uma forma global, a produção do conhecimento e a forma de estudar também passaram por diversas transformações e inovações nas últimas décadas, principalmente quando o assunto é tecnologia. O avanço tecnológico ampliou as possibilidades de comunicação e informações em tempo real, com rapidez assustadora, possibilitando o contato instantâneo entre as pessoas de qualquer parte do mundo. Essas mudanças estão cada dia mais presentes no meio educacional, servindo como aliada para um estudo mais dinâmico, baseado na necessidade que hoje temos de diminuir distâncias e otimizar o tempo. Conforme Toffler (1995, p.142) “Essa nova civilização trás consigo novos estilos de família; maneiras diferentes de trabalhar, amar e viver; uma nova economia; novos conflitos políticos; e acima de tudo uma consciência modificada”, por isso, a forma de ensino



também vem acompanhada dessas mudanças, que são necessárias para acompanhar a evolução social.

A civilização da terceira onda tem sido chamada de sociedade da informação. Poucos se perguntam porque a informação se tornou tão importante na terceira onda. A razão está no fato de que os sistemas sociais, isto é, a sociedade se desmassificou, e, consequentemente, se complexificou, a tal ponto que, hoje, é impossível geri-la sem informação e sem tecnologia da informação (computadores e telecomunicações) (TOFLER citado por CHAVES, 1998).

A Educação a Distância no Brasil vem crescendo de forma acelerada com vistas à possibilidade de o aluno ter a flexibilidade de organizar seu próprio horário para estudos, diminuindo o tempo/espacô. Junto com a EaD, os processos de ensino/aprendizagem vêm se modificando, os meios e tecnologias de informação e comunicação passam a serem utilizados de forma mais dinâmica para facilitar o ensino e possibilitar aos alunos um aprendizado mais sistêmico e eficaz, capaz de contribuir com o seu crescimento pessoal e enquanto profissional qualificado, podendo posteriormente, fazer uso das ferramentas utilizadas no curso de formação, em sala de aula com seus alunos.

A ressignificação do trabalho pedagógico precisa ter início já na formação dos novos professores que logo estarão em busca do mercado de trabalho. A tecnologia passa a ser primordial no contexto atual da sociedade, onde encontramos, cada vez mais presente a formação EaD, uma nova e expansiva forma de estudo e formação nas mais diversas áreas do conhecimento.

No caso dos cursos de licenciatura em EaD, o uso da tecnologia possibilita ao futuro educador, o conhecimento de diferentes ferramentas que poderão ser usadas para o desenvolvimento de suas aulas, tornando-as mais atrativas, dinâmicas, interativas, aproximando o aluno de sua realidade, podendo contribuir também para uma maior atenção e uso adequado dessas ferramentas disponíveis. Quando bem planejadas, as propostas de ensino permitem melhorar a qualidade do ensino e a sua democratização. Sabemos que a realidade das escolas públicas não comportam muitas vezes essas adequações na forma de ensinar. Neste artigo, vamos buscar ressaltar o uso das ferramentas educacionais através das tecnologias, na formação



de professores através de cursos EaD, uma realidade vivenciada de forma mais próxima.

A importância do tutor presencial orientando os alunos em cursos EaD

O papel do tutor presencial EaD está ligado à atividades específicas atribuídas ao desenvolvimento de tutoria. Segundo o guia de tutores UAB/UFSM (2011, p.13), dentre tantas outras atividades específicas aos tutores presenciais, podemos citar:

- Estabelecer os horários de atendimento presencial, em conjunto com a coordenação do Polo, e cumpri-los com pontualidade e assiduidade;
- Realizar o atendimento individualizado do estudante no Polo;
- Auxiliar e orientar os estudantes na organização do cronograma de estudos individualizado à cada semestre.

Entende-se que o tutor presencial é o elo de ligação principal entre os estudantes e a universidade. Ele deve estar atento a cada particularidade de seus alunos, suas necessidades. O tutor tem a função através dos grupos de estudos, de integrar os alunos, de fazê-los sentir-se o mais próximo possível da universidade que disponibiliza o seu curso, compreendendo toda a dinâmica necessária para o seu desempenho.

Portanto, o tutor presencial se apresenta como peça fundamental no processo de consolidação de um modelo de ensino estruturante e ideal dentro da educação EaD. Com o avanço e o crescimento tecnológico e consequentemente da EaD no Brasil, a figura do tutor se torna primordial, pois seu desempenho não se limita apenas a parte técnica do acesso ao Ambiente Virtual, ele acompanha e desempenha toda a parte pedagógica educacional junto aos alunos.

Embora nem sempre seja fácil reunir os alunos em grupos de estudos devido a mobilidade tempo/espacô de cada um em suas particularidades, e justamente por essa possibilidade de estudar em casa planejando seu próprio tempo de estudo, que



muitos escolhem os cursos EaD, aqueles alunos que se organizam, buscam e atendem o chamado para a participação nos grupos de estudos, se sentem mais confiantes e a “vontade” junto ao Polo presencial, uma vez que os grupos de estudos aproximam e criam vínculos entre alunos e tutor. Para haver essa ligação, desempenho e desenvolvimento dentro dos grupos de estudos, essa aproximação universidade/tutor/aluno, é indispensável que haja um bom planejamento, tendo em vista que o estudante nem sempre vai estar no mesmo espaço físico do tutor/professor.

Não podemos esquecer que mesmo na modalidade EaD, o comprometimento com a formação do sujeito, seja ela humana, social, política, tecnológica, sob uma visão sociológica, ética e crítica da sociedade, como nos aponta Martins (2002, p.50). Complementando esse pensamento, Loyolla (2009, p. 150), descreve o tutor presencial como aquele que tem a tarefa de oferecer o suporte acadêmico, seja através de ações pedagógicas, da interação com os acadêmicos, dos acadêmicos com os professores. É o tutor presencial uma peça fundamental, auxiliando durante o desenvolvimento do curso, todo o processo de ensino aprendizagem.

As Histórias em Quadrinhos (HQ) como recurso pedagógico na educação

Diante de tantos recursos tecnológicos disponíveis pela internet, onde a pesquisa coloca ao alcance de todos, materiais, conteúdos, atividades, programas, aplicativos e instruções de como trabalhar o assunto de interesse, fica fácil e enriquecedor ao trabalho do educador em sala de aula, utilizar estas ferramentas para mobilizar os conhecimentos dos seus alunos.

Acompanhando a evolução social, a comunicação também expandiu muito, de forma escrita e por imagens, em livros e em redes sociais. Os estudos das linguagens humanas puderam expandir seus conceitos e produzir infinitos materiais de pesquisa. Dentre os gêneros da língua portuguesa, o gênero discursivo que é muito trabalhado em sala de aula e conquistou o interesse dos alunos, são as Histórias em Quadrinhos (HQ). Com a inserção deste gênero linguístico nos PCN (Parametros Curriculares Nacionais) os docentes passaram a utilizar este recurso em sala de aula, em diversos componentes curriculares. Custódio (2007, p. 65)



salienta que por meio das HQs “[...] pode-se tratar de qualquer assunto, em qualquer disciplina ou grau de ensino. A contribuição para a Língua Portuguesa, Redação, leitura e educação Artística dispensa comentários”.

A utilização da HQ na educação promove o encontro da linguagem escrita com a linguagem visual e enriquece o aluno de conhecimento através da descontração, colaborando para desenvolver a interpretação e fixar os conteúdos tratados. Nesse contexto, as HQs são “[...] obras ricas em simbologia – podem ser vistas como objeto de lazer, estudo e investigação. A maneira como as palavras, imagens e as formas são trabalhadas apresenta um convite à interação autor-leitor (REZENDE, 2009, p. 126)

A utilização de HQ também incentiva a leitura, sem contar que ela está presente em livros didáticos, livros de literatura infantil e adulta também, pois é apreciada por todos os tipos de públicos, além disso, as HQs aparecem em avaliações educacionais como vestibulares, avaliações do MEC e ENEM e em concursos públicos, como ferramenta de avaliação e interpretação dos conhecimentos adquiridos pelo sujeito.

A compilação das HQs em Gibi do Polo UAB de Sobradinho

Os alunos do Curso EaD de Licenciatura em educação do campo epla UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) tiveram como uma das atividades da Disciplina de Concepções e Princípios da Educação do Campo, produzir uma história em quadrinhos a partir dos períodos históricos da Educação do Campo no Brasil. Esta tarefa estava descrita no Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle com textos de suporte e sugestões de programas como ferramentas digitais para que o aluno pudesse experimentar com iria se adaptar melhor em sua criação. As sugestões de softwares foram: Toondoo e Meu Gibi.

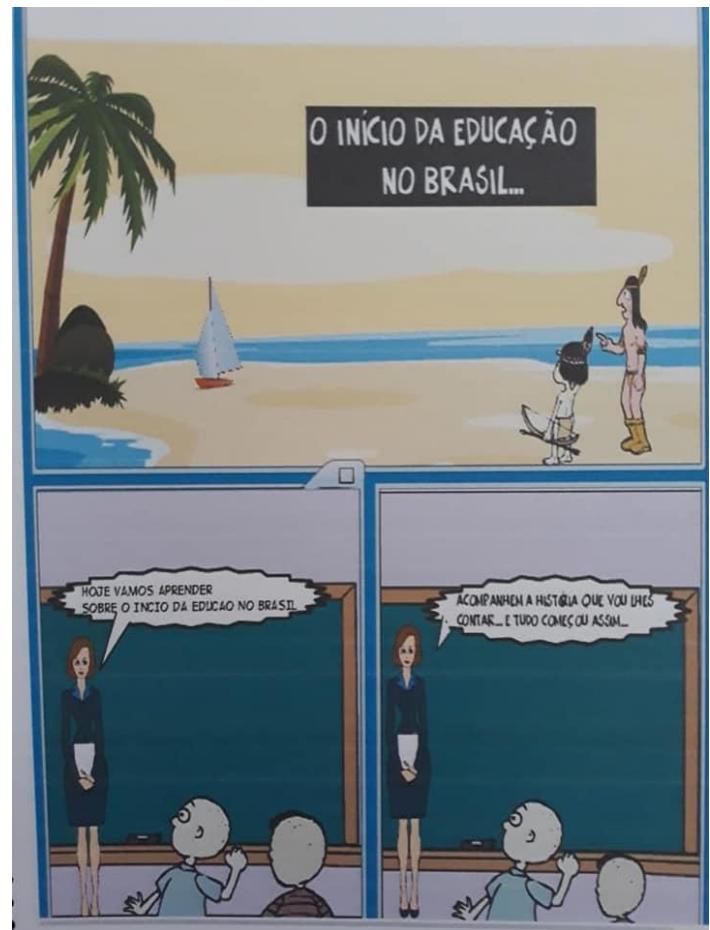
Após os alunos se organizarem em grupos, partiram para a produção do roteiro, com a criação das falas e número de personagens, baseados nos conteúdos da disciplina. No trabalho de apropriação da ferramenta tecnológica, vários desafios foram superados na elaboração do roteiro, na criação dos personagens, no cenário,



nas expressões de linguagem e na criação de humor com o conteúdo da disciplina, resultando em muito aprendizado, interação entre os colegas e superação individual de cada aluno. Todos os detalhes de imagens e escritas nas HQ foram cuidadosamente analisados pelos alunos, contextualizando o cenário com o tema em questão, como podemos visualizar na Imagem 1. Vergueiro, 2010 relata que “Na elaboração das HQs, os autores atentam também para os planos e ângulos de visão, com vistas a representar a maneira com que cada imagem é expressa na altura e na largura. Como exemplificação, há o plano geral, o plano total ou de conjunto, o plano médio ou aproximado, dentre outros”. Para tanto, foram necessários vários encontros presenciais em grupos no Polo ou em suas residências, a fim de dar continuidade ao trabalho e concluir para postagem na referida disciplina.

Imagen 1.

Apesar de ter sido uma tarefa bastante complexa para os estudantes EaD em início de curso de graduação, tendo que aprender as ferramentas digitais e se apropriar do método de estudo virtual e a distância, foi uma tarefa significativa para todos os envolvidos, inclusive para a tutora presencial do curso que acompanhou o processo de criação das HQ. Após a conclusão da tarefa, os encontros presenciais no Polo seguiram acontecendo e em um dos encontros onde foram com



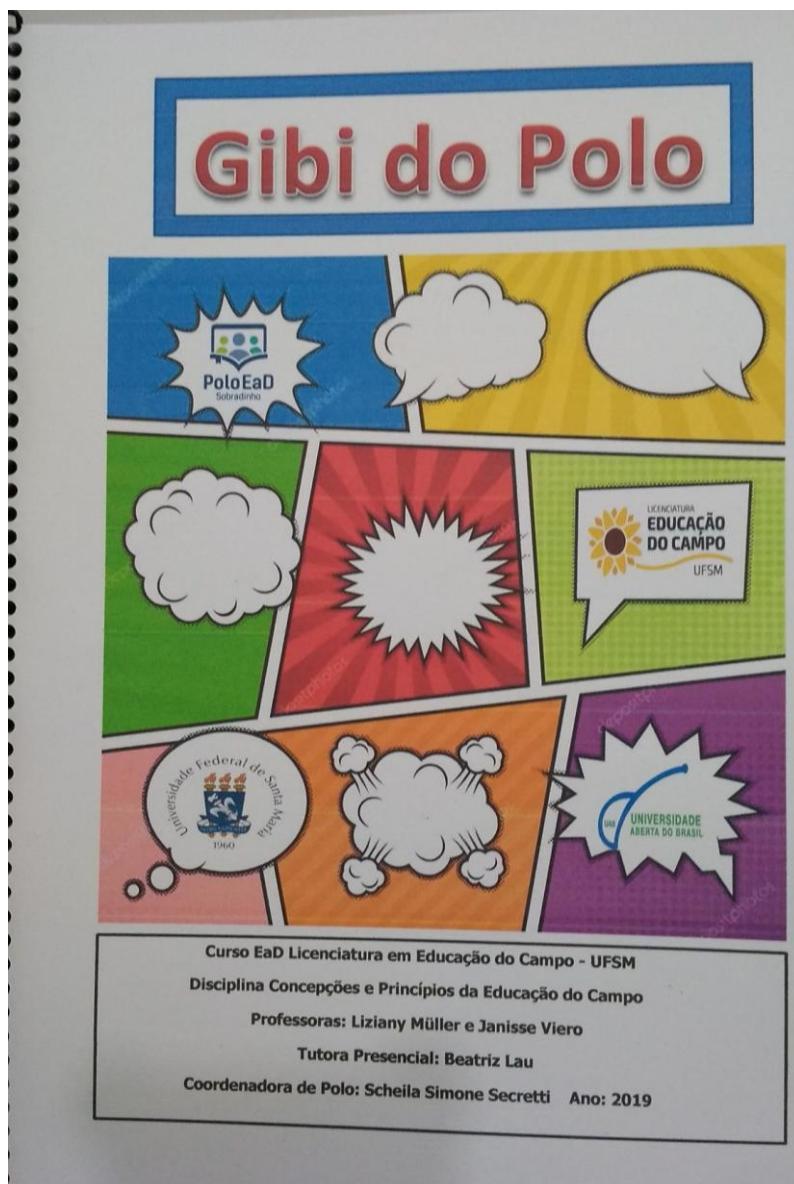
Fonte: Arquivo das autoras.



partilhadas algumas HQ, uma das alunas do curso sugeriu a reunião das HQ em um Gibi, utilizando todas as histórias produzidas pela turma. Higuchi (2000) explicita que o termo “Gibi” significa moleque, atribuído por uma revista da Editora Globo nas décadas de 30 e 40. Posteriormente, esse nome foi sendo referido às revistas em quadrinhos.

A sugestão foi aceita e compartilhada com os demais, resultando então, na produção do Gibi (Imagem 2), disponível para pesquisa e leitura dos acadêmicos do polo e comunidade em geral na biblioteca do Polo EaD de Sobradinho-RS.

Imagen 2.



Fonte: Arquivo das autoras.



CONCLUSÃO

O trabalho de reunir as produções de histórias em quadrinhos (HQ) dos estudantes em um Gibi realmente alcançou os objetivos de reunir o material e divulgar a atividade realizada, ressaltando o nome dos acadêmicos, o nome da disciplina, do curso de graduação e do Polo presencial onde tudo aconteceu.

Além disso, as HQs vêm ganhando espaço no contexto educacional e na educação a distância favorece ainda o uso das tecnologias digitais para a criação. É uma forma diferenciada de trabalho e da qual os alunos gostam e se envolvem. Portanto, a criação das HQ e a compilação em Gibi, foram maneiras de promover o desenvolvimento cognitivo dos estudantes através da aquisição de conhecimentos, estimular a leitura e também como uma forma de trabalhar a diversidade cultural e a interação entre os estudantes.

REFERÊNCIAS

CHAVES, Eduardo. Resumo de palestra de Alvin Tofler. In: EDUTECNET (Grupo de Discussão e Tecnologia Educacional) (on-line). [Citado em 8 de nov. 1998 21:19]. Disponível na internet: edutec@edutecnet.com.br.

CUSTÓDIO, José de Arimathéia Cordeiro. O superpoder da leitura. In: REZENDE, Lucínea Aparecida de. *Leitura e Visão de Mundo: Peças de um Quebra-cabeça*. Londrina: Eduel, 2007.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas 2002.
BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5^a a 8^a Séries*. Brasília, 1998.

HIGUCHI, K. K. *Super-Homem, Mônica & Cia*. In: *Aprender e ensinar com textos não escolares*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.



LOYOLLA, Waldomiro. O suporte ao aprendiz. In: Educação à distância: o estado da arte. LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs). São Paulo: Personal Education do Brasil, 2009.

REZENDE, Lucínea Aparecida de. Leitura e Formação de Leitores: Vivências TeóricoPráticas. Londrina: Eduel, 2009.

TOFFLER, Alvin. Criando uma nova civilização: A política da terceira onda. Rio de Janeiro: Record, 1995.

Universidade Aberta do Brasil - UFSM. Guia de tutores UAB/UFSM. Núcleo de tecnologia educacional – NTE. 2011.

MARTINS, Onilza. Teoria e Prática Tutorial e educação à distância. Curitiba: IBPEX, 2002.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.



OBSERVAÇÃO E PROPOSTA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM UM ALUNO CEGO

Dandara Peixoto Pereira¹
Josefa Lídia Costa Pereira²

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as atividades desenvolvidas a partir das observações realizadas na disciplina Estágio Supervisionado I: Observação e Proposta, do curso de Educação Especial Noturno, da Universidade Federal de Santa Maria. O estágio foi realizado em uma escola municipal da região oeste de Santa Maria/RS, onde a estagiária faz uma observação participante de um aluno com deficiência visual em sala de aula regular e nos atendimentos educacionais especializados (AEE). A deficiência visual é caracterizada pela perda da capacidade visual e pode ser classificada como cegueira ou baixa visão. O participante deste trabalho é um aluno cego com sete anos, que está matriculado no 1º ano do ensino fundamental, em processo de alfabetização. Durante o estágio acompanharam-se as atividades propostas pelas professoras, analisando o comportamento e o desenvolvimento do aluno cego em seu contexto escolar. Com base nas necessidades educacionais observadas foi desenvolvida uma proposta pedagógica que está sendo aplicada no segundo semestre de 2019, sendo assim, os conteúdos que estão sendo desenvolvidos são: Ensino colaborativo, Audiodescrição, Orientação e Mobilidade, Pré Braille e Pré Soroban. Então, considera-se que as vivências adquiridas durante o estágio foi importante para conhecer a prática dos professores que possuem alunos com deficiência visual.

Palavras-chave: Deficiência visual. Sala de aula regular. Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as atividades desenvolvidas a partir das observações realizadas no primeiro semestre de 2019 na disciplina Estágio Supervisionado I: Observação e Proposta, do curso de Educação Especial Noturno, da Universidade Federal de Santa Maria. No segundo semestre de 2019, ocorre o Estágio Supervisionado II, onde está sendo aplicado a proposta intervenção.

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno, Universidade Federal de Santa Maria, e-mail: dandarapeixoto@outlook.com

² Professora Doutora do Departamento de Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, e-mail: josefa.aee@gmail.com



O estágio está acontecendo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Adelmo Simas Genro, localizada na região oeste da cidade de Santa Maria/RS. Ela é a única escola da rede municipal no bairro Nova Santa Marta e foi construída na Rua Irmã Terezinha Werner na Vila Marista II.

A observação e a intervenção está sendo realizado com um aluno com deficiência visual, de sete anos de idade, que estuda no 1º ano do ensino fundamental, em processo de alfabetização. A deficiência visual é caracterizada pela perda da capacidade visual.

Segundo Bruno (2006) A deficiência visual no ponto de vista educacional é dividida em dois grupos: Cegueira e baixa visão. As crianças cegas são as que não têm visão suficiente para aprender a ler em tinta, e necessitam, portanto, utilizar outros sentidos remanescente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. E as crianças com baixa visão são as que utilizam seu pequeno potencial visual para explorar o ambiente, conhecer o mundo e aprender a ler e escrever.

É muito importante conhecer o tipo de deficiência do aluno para o planejamento das aulas, fazendo as adaptações necessárias para a inclusão desses alunos. O aluno observado possui cegueira congênita, segundo Sá (2011, p. 182),

A cegueira é uma alteração drástica e irremediável, que tem como consequência a impossibilidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento de seres ou objetos, entre outras restrições e ou dificuldade de interações objetivas ou e subjetivas. Pode ser congênita, Isto é, quando a incapacidade visual ocorre desde o nascimento ou nos primeiros meses de vida .

A partir das observações e conversas com os professores ocorridas no primeiro semestre foi criado a proposta pedagógica para o aluno cego, por questões éticas o chamaremos de Pedro. A proposta está sendo realizado na sala de aula regular e nos atendimentos educacionais especializados (AEE).

Em sala de aula fiquei acompanhando as atividades propostas pelas professoras, analisando o comportamento e o desenvolvimento do aluno cego e



adaptando algumas atividades para o aluno cego. No Atendimento Educacional Especializado foi elaborado planos de aula focados para os conteúdos propostos na proposta de intervenção.

DESENVOLVIMENTO

Durante o estágio acompanhou-se as atividades propostas pelas professoras, analisando o comportamento e o desenvolvimento do aluno cego em seu contexto escolar. Com base nas necessidades educacionais observadas foi elaborada uma proposta pedagógica que está sendo aplicada no segundo semestre de 2019.

A intervenção da proposta está sendo aplicado no AEE e na sala aula comum, e os conteúdos que foram planejados são: Ensino colaborativo, Audiodescrição, Orientação e Mobilidade, Pré Braille e Pré Soroban. A seguir descreveremos o desenvolvimento de cada conteúdo.

ENSINO COLABORATIVO

Na sala de aula comum regular foi planejado trabalhar todos os conteúdos paralelos com as atividades organizadas pela professora regente da sala, então, pensou-se que poderia ser desenvolvido um trabalho colaborativo com a professora pedagoga, organizando atividades de integração e inclusão para toda a turma.

A proposta inicial pretendia realizar o ensino colaborativo ou coensino, que é uma parceria entre o professor de educação especial com o professor de sala regular, onde ambos organizam aulas que atendem todos os alunos, inclusive os alunos públicos-alvo da Educação Especial. Segundo Cook e Friend (1993 apud MENDES 2010, p. 46):

[...] é definido como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais.



Infelizmente o ensino colaborativo ainda não foi desenvolvido, pois a turma do aluno cego ficou mais de um mês sem professor regente fixo e quando assumiu uma professora, não tivemos compatibilidade de horários de planejamento. A atual professora compartilhava seus planejamentos e juntas adaptava as atividades para incluir o aluno.

AUDIODESCRIÇÃO

A audiodescrição foi um conteúdo desenvolvido desde do início do estágio, enquanto fazia a observação participante para o aluno a audiodescrição dos ambientes e atividades no contexto escolar. A audiodescrição segundo Motta e Filho (2010, p. 11).

É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar.

A audiodescrição é um recurso para a inclusão de pessoas com deficiência visual, que é utilizado em teatros, televisão, cinemas, eventos e também nas escolas. Os professores e monitores devem ser os audiodescritores dos alunos cegos.

Durante a intervenção a audiodescrição foi muito utilizada para descrever as imagens dos filmes que eram passados na escola. Quando conheci o aluno, ele dizia que não gostava de assistir filmes, pois sentia sono. Com a audiodescrição o aluno se concentrava e gostava de assistir os filmes propostos pelas professoras.

ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE



Durante o estágio Supervisionado I percebeu-se a necessidade de atividades de orientação e mobilidade, principalmente o uso da bengala. Pedro andava sozinho, corria, descia e subia escadas, mas, ele não gosta de usar a bengala e não agia da maneira correta ao ser guiado.

A orientação e mobilidade (OM) são um processo e uma técnica que se deve respeitar e seguir passo a passo. Segundo Bruno e Mota (2001, p. 62) o objetivo da orientação e mobilidade “é, proporcionar à pessoa cega ou com baixa visão subnormal independência, autonomia na locomoção e auto confiança, como elementos favorecedores de sua integridades social”.

As atividades de OM devem proporcionar ao aluno com deficiência visual maior autonomia e confiança ao se locomover. Nas atividades de orientação e mobilidade eram estimuladas o uso correto da bengala, andar acompanhado com guia vidente, rastreamento de objetos e a autoproteção.

Ao final do estágio percebe-se que o aluno utiliza o auxílio do guia vidente para se locomover no ambiente escolar e está em processo de desenvolvimento do uso da bengala. Possui habilidade para rastrear objetos em diferentes planos. Apesar de ter avançado em sua orientação e mobilidade, ainda necessita treinamento das técnicas de andar com guia vidente e o uso da bengala, pois possui capacidade de evolução e melhora quanto a este aspecto.

PRÉ BRAILLE

O aluno se encontra em processo de alfabetização, então a aprendizagem do sistema Braille torna-se fundamental. O sistema Braille é um método de leitura e escrita em relevo, o qual possibilita que a pessoa cega consegue ler e escrever.

O sistema Braille foi inventado por Louis Braille, em 1825, na França. No Brasil, chegou em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant.

O Braille é formado a partir das combinações de seis pontos. Assim, os pontos são numerados na cela Braille, de cima para baixo e da esquerda para a



direita. A coluna vertical da esquerda é formada pelos pontos 1, 2,3 e a coluna vertical da direita é formada pelos pontos 4, 5,6. (SÁ et al, 2007).

Para iniciar o ensino do Braille, colocamos na proposta pedagógica atividades de Pré Braille, onde o aluno cego aprenderá noções básicas para a leitura e escrita em Braille. O Pré-braille é a utilização de materiais concretos e brinquedos, onde é ensino de forma mais lúdica o conceito de célula Braille e a localização e conhecimento dos pontos.

As atividades de Pré Braille eram focadas para o ensino da configuração dos pontos e o alfabeto Braille ampliado, mas, o aluno também aprendeu o seu nome e algumas palavras pequenas em Pré Braille.

PRÉ SOROBAN

O aluno está começando a aprendizagem da matemática, por isso, é importante o ensino do soroban. Segundo Fernandes et al (2006, p.29) “o soroban, aparelho utilizado por pessoas cegas e com baixa visão na efetuação de operações matemáticas”.

O Soroban é uma espécie de ábaco, formado por cinco contas em cada eixo, ao longo de uma régua na qual há pontos em relevo, um para cada eixo, separados por classes. As contas na parte inferior valem um e a conta na parte superior vale cinco. O soroban é um recurso complexo, que cada parte possui sua função, por isso, é necessário a trabalhar com aluno anteriormente o Pré-Soroban.

O Pré-soroban pode ser explorado com jogos, onde-se é ensinado ao aluno com deficiência visual o conceito de números, segundo Fernandes et al (2006, p.46):

Os jogos desenvolvem habilidades importantes para a posterior compreensão de conceitos algorítmicos e de aprendizagem do soroban. Por essa razão, devem ser adotados como introdução para facilitar o ensino desse instrumento de cálculo, cuja alternativa metodológica é por nós denominada “pré-soroban”.



As atividade de Pré soroban tinham o objetivo de preparar o aluno para o uso do soroban, então, a maior parte das atividades realizadas eram de contagem e quantificação.

CONCLUSÃO

O estágio supervisionado é muito importante para a formação dos professores, pois vivenciamos a prática do contexto escolar. O estágio foi um momento de aprendizagem que me oportunizou estar de frente para a realidade, e assim enxergar e reconhecer o papel do professor de Educação Especial na escola.

A prática me proporcionou também situações que provocaram reflexões, pelo fato de não conseguir realizar o trabalho que desejava, por ter outros fatores que influenciavam. Por exemplo, o ensino colaborativo foi colocado na proposta pedagógica, mas não foi realizado.

Apesar das dificuldades, o estágio foi gradativamente significativo para minha futura formação, principalmente, ao perceber o avanço do desenvolvimento do aluno cego. Verificou-se que o aluno pode estar incluído na sala de aula regular, oportunizando momentos de socialização e ensino-aprendizagem. Também verificamos a importância do Atendimento Educacional Especializado para o ensino do Braille e de outros conteúdos.

Conclui-se dizendo que o estágio foi um momento maravilhoso e muito significativo, que permitiu identificar minhas aptidões e interesses em relação a minha escolha profissional. Agora sei que é uma profissão que exige muito compromisso do profissional, mas com perseverança pode-se realizar um bom trabalho.

REFERÊNCIAS

BRUNO, M. MOTA, M.. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental:** deficiência visual, Vol.3- Colaboração, Instituto Benjamin Constant. - Brasília. MEC, Secretaria de educação especial, 2001.



BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão : dificuldades de comunicação sinalização : deficiência visual.** [4. ed.] / elaboração profª Marilda Moraes Garcia Bruno – consultora autônoma. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.(Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva.** 1. Ed. Araraquara: Junqueira Marins, 2010.

MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu. **Audiodescrição: transformando imagens em palavras** -- São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

SÁ, Elizabet Dias de; et al. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual.** Gráfica e Editora Cromos: Brasília, 2007.

SÁ, Elizabet Dias de. **Atendimento educacional especializado para alunos cegos e com baixa visão.** Módulo VI. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão. (Org.). Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado. Santa Maria: Laboratório de pesq. e doc. – CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

FERNANDES, Cleonice Terezinha... [et al.]. **A construção do conceito de número e o pré-soroban.** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.



OFICINAS DE TRATAMENTO DE DADOS GEOGRÁFICOS POR MEIO DE RECURSOS VISUAIS

Educação Inovadora e Transformadora

Alberta von Mühlen Bertele¹

Eduardo Schiavone Cardoso²

Leandro Gass Costa Nunes³

RESUMO

É nítido que muitos alunos não compreendem a dimensão espacial de dados brutos, impossibilitando a relação dos conhecimentos da ciência geográfica com o cotidiano. Assim, é necessário a utilização de didáticas atrativas para facilitar a assimilação dos alunos com o conteúdo programático. Diante disso, este projeto tem como objetivo o tratamento de dados geográficos de forma visual, através de estratégias de ensino como a construção de gráficos e mapas a partir de informação presentes em tabelas. Tais práticas pedagógicas foram efetuadas através de oficinas práticas educativas aplicadas no sétimo ano do ensino fundamental. Para isso, foram utilizados dados de população retirados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de superfície das regiões brasileiras, extraídos da publicação Geoatlas (SIMIELLI, 2002). As etapas das oficinas foram: a exposição dos conceitos básicos; a explicação da atividade e sua aplicação (construção de gráficos e mapas); debate sobre a facilidade de visualizar e interpretar a dimensão dos dados por meio desses métodos, comparando a leitura dos dados brutos com os dados então trabalhados pelos próprios alunos, por fim a aplicação de um questionário avaliativo. Assim, pode-se concluir que os estudantes puderam ampliar seus campos de reflexão e conhecimento a partir das distintas formas de tratamento da informação, facilitando a compreensão da geografia na sua própria vida.

Palavras-chave: Ensino de geografia, Oficinas Pedagógicas, Cartografia.

INTRODUÇÃO

Ao longo do ano de 2019, financiado pelo Programa de Licenciaturas (PROLICEN), efetivou-se um conjunto de oficinas pedagógicas realizadas por discentes do curso de Geografia Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Como objetivo, foi proposto criar novas alternativas didáticas no ensino de geografia, com o intuito de facilitar a compreensão dos conteúdos que, frequentemente, os educandos apresentam maior dificuldade, além de tornar as aulas mais atrativas, ao inserir os alunos nas atividades.

Também se torna fundamental demonstrar a importância da geografia para a compreensão do mundo, não limitando seu ensino em ações de decorar, mas sim

¹ Graduanda pela Universidade Federal de Santa Maria (albertabertele@gmail.com).

² Docente na Universidade Federal de Santa Maria (educard@smail.ufsm.br).

³ Graduando pela Universidade Federal de Santa Maria (gassleandro28@gmail.com).



mostrando aos alunos que geografia não se encontra apenas nos livros didáticos ou mesmo na sala de aula, e sim na análise do seu dia-a-dia, como por exemplo, dos dados brutos apresentados pela mídia.

Assim, pensou-se em uma sequência didática que auxilie no desenvolvimento de uma compreensão geográfica, possibilitando os alunos de fazer uma leitura e interpretação dessa informação sobre diferentes formas e tipos de representação, auxiliando na capacidade de relacioná-los com seu cotidiano.

Portanto, este trabalho pretende contribuir para a disseminação de novas alternativas pedagógicas na sala de aula, ajudando na compreensão do aluno sobre geografia, ampliando seus campos de reflexão e conhecimento a partir das distintas formas de tratamento da informação e também, tornando as aulas mais interessantes.

Tabelas, gráficos e mapas como linguagens da aprendizagem

O que faz um professor na sala de aula atualmente? Seria ele um tutor, de meia dúzia de discípulos ou um maestro de uma orquestra (Buarque apud Passini, 2007), que sequer necessita compartilhar do mesmo espaço e tempo de seu maestro, pois com os meios de comunicação modernos, surge um novo modo de se educar: a educação a distância. Então, diante desse novo modo de se aprender, como o professor, em sala de aula, pode reinventar seus métodos didáticos para poder atender as novas demandas do nosso tempo?

Primeiro se parte do pressuposto do conteúdo-forma (Fonseca; Oliva, 2003), pois, um conteúdo por mais sólido e importante que seja, por si próprio – bruto, pode em muitos casos e especialmente nos estudantes do Ensino Fundamental, ser subentendido ou nem mesmo minimamente absorvido por esse aluno, pois a forma que se utilizou para comunicá-lo era ineficiente para esse receptor. Peguemos o exemplo da evolução histórica de uma população, onde as informações estão dispostas em tabelas. Por vezes esses estudantes têm dificuldades em, ora identificar ou relacionar o conteúdo da informação, ora em abstrair e associar esses dados com a realidade.

Assim, durante o ensino de um determinado conteúdo, sua forma se faz material pelo método de comunicação utilizado. Os dados populacionais podem ser expressos em textos, em tabelas, em gráficos ou mesmo mapas. Todos esses



citados são formas de linguagem diferentes, com propósitos e receptores específicos. Por isso, a linguagem tem papel estruturante no processo de aprendizagem, pois é através dela que o educando pode absorver ou não a informação que lhe é enviada e, sobretudo, pode interpretá-la para assim relacionar esses conceitos e manufaturar essa informação em conhecimento.

Para a Geografia, o uso da linguagem escrita e a linguagem visual é tão íntima quanto o próprio estudo do espaço. Então, por que essa ferramenta visual parece que muitas vezes não é utilizada ou é subutilizada na prática docente? Ora por vícios do processo de ensino apresentados por professores desatualizados, desmotivados ou convictos de que esse recurso não se faz necessário, ora por uma dinâmica escolar que não permita esses momentos, como grades curriculares infladas, escolas tecnicistas ou falta de infraestrutura necessária. A multiplicidade dessas variáveis pode explicar, agora, qual o papel da formação docente nisso?

Se é na graduação que se formam os professores de ensino médio e fundamental, é nela que deve partir a base para uma renovação na educação básica, por uma formação desses profissionais que os dê propriedade para o adequado ensino. Os professores do ensino básico não devem trabalhar o conhecimento geográfico universitário de modo que ele se encaixe forçadamente ao conhecimento fundamental e médio, como um resumo meramente simplificado. O saber universitário então deve ser lapidado e moldado – reconstruído em essência, às necessidades dos educandos da escola, respeitando os processos de aprendizagem do estudante de nível fundamental ou médio.

Assim vem a cartografia, como uma excelente linguagem ao ensino geográfico. Mas primeiro tem de se ter uma adequada alfabetização cartográfica, pois alunos de diferentes faixas etária tem, em teoria, diferentes capacidades de leituras de mapas, cartas, croquis, etc. Enquanto nos anos iniciais se faz um letramento das noções básicas do conhecimento cartográfico, nos anos finais e mais ainda no ensino médio, se faz uma exploração além da localização e análise, a partir do 7º ano, por exemplo, o estudante já consegue correlacionar essa informação com outros saberes e sintetizar essa informação geral em um condensado dos pontos chave. Essa é a mais pura expressão do mapeador consciente e leitor crítico de Simielli (2003).



Mas então, para além do aluno como um agente passivo – um decodificador, se tem o aluno como ativo no seu próprio processo de apreensão do conhecimento – elaborador. Ao se proporcionar um modo com que a criança ou o adolescente possa, com as teorias cartográficas e as orientações do professor, construir ele mesmo seu produto cartográfico, ele não só tem as oportunidades de assimilar para si esse saber, como pode, por meios dessas linguagens reprocessar a informação, de tal modo que atinja os outros. Saber como se comporta historicamente uma população é uma tarefa relativamente simples, basta interpretação de dados.

Agora, como ele irá comunicar isso? Da mesma forma que aprendeu? Por vezes sim, mas que tal desafiá-lo para que se retrabalhe essa informação? Se ela foi apreendida na forma de uma tabela, como faria para a transmutar em um gráfico? E em um mapa? Seriam essas linguagens mais fáceis de se compreender? Durante o relato prático das nossas atividades veremos os resultados dessa abordagem pedagógica.

Partindo-se disso, como se trabalha com essas linguagens na sala de aula? Que metodologia utilizar? Bom, como tentativa de se colocar em prática todo esse ideário, partiu-se da linguagem das tabelas para a dos gráficos e mapas. Em analogia, podemos pensar que para os alunos a tabela seria como um texto no rigor das normas acadêmicas, os gráficos como um texto de divulgação científica e os mapas como um infográfico. Essa alegoria, por mais grosseira que seja, ilustra de maneira mais ou menos precisa a experiência de percepção do estudante. Todas as formas de linguagem contêm as mesmas informações em essência, porém arranjadas estrategicamente de um modo que cada público alvo tenha a melhor experiência de leitura.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA NA ESCOLA

O trabalho foi realizado através de oficinas práticas educativas aplicadas nas duas turmas de sétimo ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Farencena, localizada no município de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. As oficinas foram realizadas em quatro encontros para cada uma das duas turmas de sétimo ano, durante os períodos das aulas de geografia.

As oficinas foram de caráter expositivo dialogado, buscando integrar a carga de conhecimento e as referências do aluno com o conteúdo sistematizado da



ciência. Inicialmente, dividiu-se a turma em duplas, logo houve uma breve apresentação de conceitos importantes para o entendimento da atividade, envolvendo população e escolaridade, assim como das diversas formas de representação de dados (os tipos de mapas e gráficos).

A primeira oficina aplicada iniciou com a fala sobre o que é população, censo demográfico (para auxiliar no entendimento da origem dos dados brutos presentes nas tabelas), crescimento natural, taxa de mortalidade e natalidade, seguindo com o que seriam gráficos e seus tipos: linha, barra, coluna, pizza, área e rede. Após houve um debate com os alunos sobre um gráfico de colunas que representava a evolução da população mundial, sendo discutido as razões dos seus grandes picos de crescimento, acontecimentos históricos e etc.

Comenta-se também sobre a tabela (tabela 1) a eles distribuída, que apresenta dados da população total, urbana e rural numa sequência cronológica, de acordo com os últimos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

População Total, Urbana e Rural do Brasil:

População do Brasil	População Total	População Urbana	População Rural
1940	41.236.315	12.880.182	28.356.133
1950	51.941.397	18.782.891	33.161.506
1960	70.992.343	32.004.817	38.987.526
1970	94.508.583	52.904.744	41.603.839
1980	121.150.573	82.013.375	39.137.198
1991	146.917.459	110.875.826	36.041.633
2000	169.799.170	137.953.959	31.845.211
2010	190.732.694	160.879.708	29.852.986

Fonte: IBGE – 2010.

Tabela 1: Tabela com dados retirados do IBGE, indicando a série histórica da população total, população total urbana e população total rural.

A atividade planejada se baseou na construção de um gráfico de linhas (imagem 1) a partir dos dados fornecidos pela tabela. Para sua aplicação, a turma foi dividida em duplas e, para cada, distribuído um papel milimetrado. Logo houve a explicação de como construir um gráfico, passo-a-passo e, enquanto o produziam, notou-se uma grande dificuldade vinda por parte dos estudantes em questões matemáticas, principalmente com a leitura dos números e de inserir os dados nos



eixos dos gráficos. Vale salientar que um aluno auxiliou o outro devido as dificuldades, tornando a atividade uma construção mútua de aprendizado.

Após a conclusão dos gráficos, foi realizada uma discussão acerca da facilidade de interpretar os dados através de gráficos, ou seja, da forma visual, ao invés deles em forma bruta.

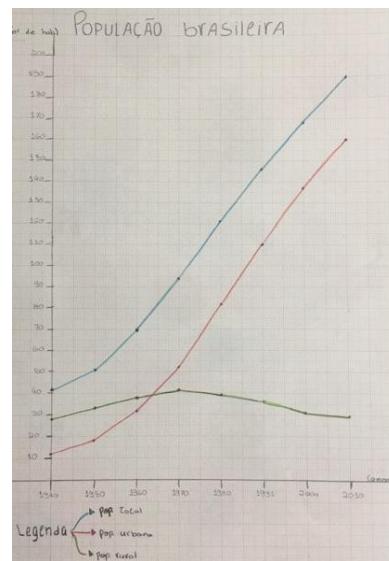


Imagem 1: Gráfico produzido pelos alunos sobre a evolução histórica da população total, população total urbana e população total rural.

A segunda oficina iniciou com a exposição de alguns conceitos novamente sobre o tema população, como densidade demográfica e seu cálculo, país populoso, país povoado e o que é um mapa e seus tipos. Na sequência, expõem-se a tabela (tabela 2) sobre a população total, área em Km² e densidade demográfica do Brasil e de suas regiões, porém com a coluna de densidade demográfica incompleta. Assim, juntamente com os alunos, fez-se os cálculos e completa-se a tabela.

Dados populacionais do Brasil:

Regiões do Brasil	População	Área Km ²	Densidade Demográfica Hab/ Km ²
Brasil	190.732.694	8547391	22.31
Região Norte	15.865.678	3869637	4.10
Região Nordeste	53.078.137	1561177	33.99
Região Centro Oeste	14.050.340	1612077	8.72



Região Sudeste	80.353.724	927286	86.65
Região Sul	27.384.815	577214	47.44

Tabela 2: Tabela sobre a população total, área em Km² e densidade demográfica do Brasil e de suas regiões. Fonte: IBGE, Geoatlas.

Logo aplica-se a atividade, que consiste na construção de um mapa coroplético (imagem 2) de densidade demográfica do Brasil de acordo com as suas regiões, usando uma base cartográfica distribuída para cada dupla e a tabela de dados que foi completada. Destacou-se também que as cores mais escuras representam dados de maior valor, enquanto cores mais claras representam dados de menor valor.

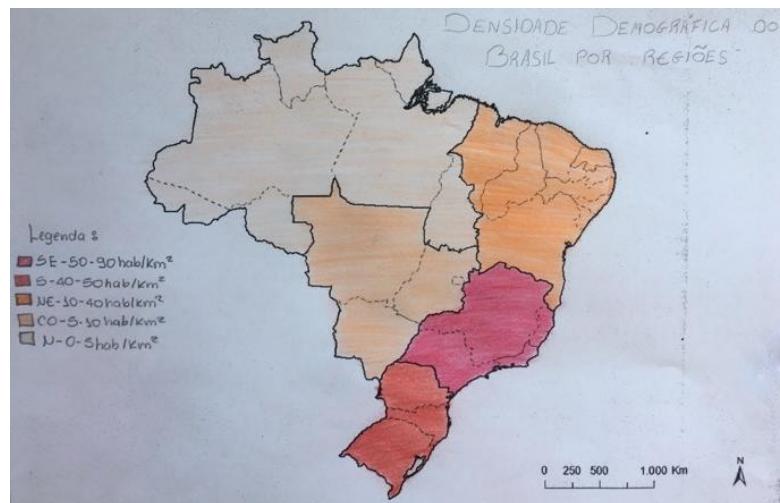


Imagem 2: Mapa coroplético sobre a densidade demográfica do Brasil por regiões produzido pelos alunos.

A terceira oficina consistiu em trabalhar o questionário que a professora Lisane Conceição passou aos alunos. Dele, algumas perguntas foram selecionadas. Inicia-se explicando o que é estatística, população e amostra para a estatística e sua diferença com o censo, para auxiliar na interpretação dos dados/gráficos. Logo, já se adentra o questionário, que com as respostas, construiu-se vários gráficos de coluna. As perguntas selecionadas foram: quantos filhos sua mãe tem?; quantos filhos sua avó materna teve?; quantos filhos sua avó paterna teve?.

Após retomasse o que é taxa de natalidade (trabalhada na primeira oficina), trazendo também a taxa de fecundidade. Juntamente com os alunos, é feito o



cálculo da taxa de fecundidade das mães e avós com os dados do questionário e, a comparação do resultado com a mesma taxa, porém no âmbito nacional (quadro 1). Houve também uma breve análise das pirâmides etárias de 1980 e 2010, sempre acompanhado com o diálogo entre os alunos.

Número médio de filhos das suas mães: 1,88 filhos por mulher.

Número médio de filhos das suas avós: 4,24 filhos por mulher.

IBGE (2018): a taxa de fecundidade é de 1,77 filhos por mulher.

IBGE (1980): a taxa de fecundidade é de 4,07 filhos por mulher.

Quadro 1: Comparação entre a taxa de fecundidade dos dados do questionário com a taxa de fecundidade nacional, retiradas do IBGE.

Durante a análise das pirâmides etárias, os alunos foram questionados sobre quais as causas da diminuição da taxa de fecundidade no Brasil, entre as respostas, foi citado como fator a escolaridade. Assim, trabalha-se os níveis de escolaridade e graus de instrução, logo trazendo uma tabela (tabela 3) produzida com as respostas de outras perguntas do questionário.

**	PAI	MÃE	VÔ MATERNO	VÓ MATERNA	VÔ PATERNO	VÓ PATERNA
DOUTO.	2	0	0	0	0	0
MESTRA.	1	1	0	0	0	0
E.S.	3	6	0	0	0	1
E.T.	3	4	1	0	0	0
E.M.C.	13	10	2	4	3	5
E.M.I.	2	2	0	1	0	1
E.F.C	1	2	0	3	4	3
E.F.I.	2	2	19	19	20	17

Tabela 3: Tabela sobre os graus de instrução dos pais e avós das turmas de sétimo ano (2019) da E.M.E.F. Vicente Farencena.

Devido à dificuldade que os alunos sentiram na construção e análise do gráfico, novamente foi solicitado para que produzissem um gráfico (imagem 3), do tipo linhas, através dos dados da tabela. Durante a confecção, algumas dúvidas surgiram, mas percebeu-se uma melhoria na compreensão do gráfico, assim como um entusiasmo, por estarem trabalhando com dados retirados deles mesmos.

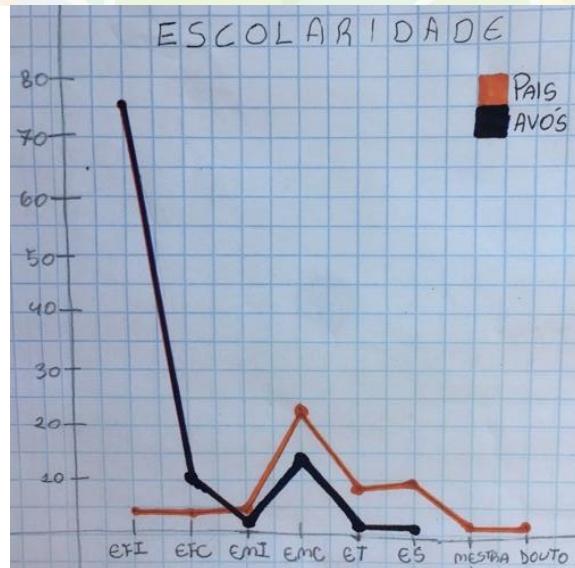


Imagem 3: Gráfico produzido pelos alunos sobre a escolaridade de seus pais e avós.

Na quarta e última oficina trabalhou-se o restante das questões do questionário, que envolvia perguntas de âmbito econômico e social, como o tipo de residência, se a rua é pavimentada, se a água é encanada, se alguém da sua família se mudou de cidade, etc. Assim, nesta aula, foi pensado como atividade a construção de um mapa de fluxo (imagem 4) através das perguntas que envolvem migração: na sua casa ou núcleo familiar teve alguém que se mudou?; para que cidade mudou?; qual ou quais cidades já morou?.

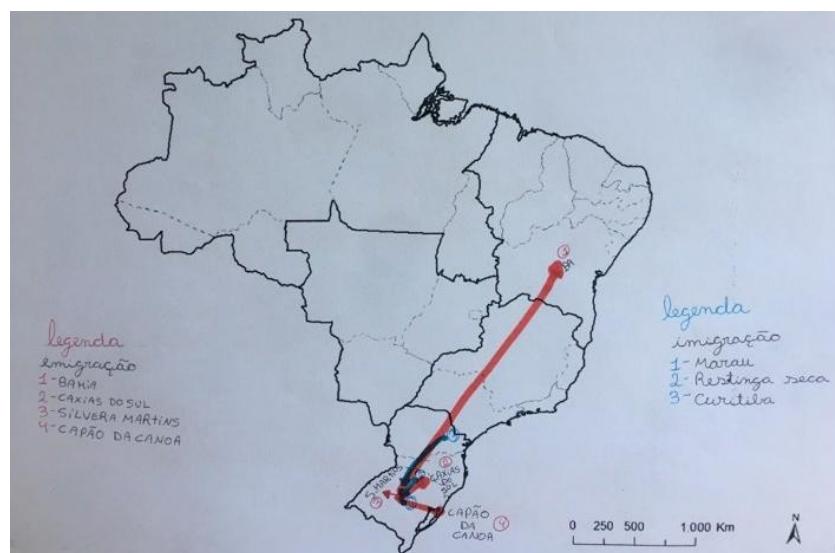
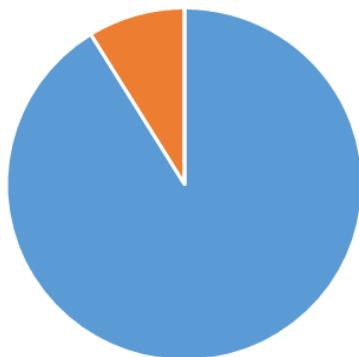


Imagem 4: Mapa de fluxo produzido pelos alunos sobre as migrações dos familiares das turmas de sétimo ano da E.M.E.F Vicente Farencena.



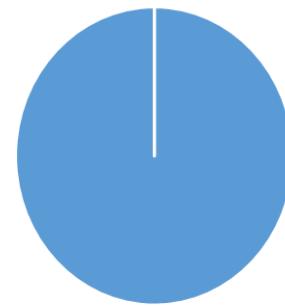
A etapa final foi a realização de uma avaliação das oficinas pelos educandos, por meio de um questionário (imagem 5 e 6) que possibilitou o retorno dos alunos sobre o que foi proposto nas oficinas, e sobre a prática dos discentes envolvidos. De forma optativa, os alunos também puderam escrever suas opiniões e sugestões.

Você gostou das oficinas ministradas?



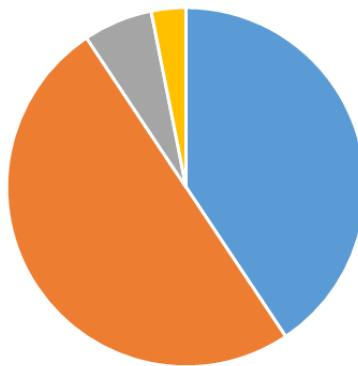
■ Sim ■ Mais ou menos ■ Não

Você considera que melhorou suas habilidades de construção e interpretação de mapas e gráficos após as oficinas?



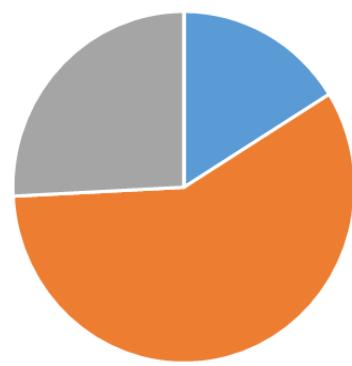
■ Sim ■ Não

O quanto importante você considera saber interpretar mapas e gráficos?



■ Muito importante ■ Importante
■ Pouco Importante ■ Sem Importância

O quanto importante você considera saber construir mapas e gráficos?



■ Muito importante ■ Importante
■ Pouco Importante ■ Sem Importância

Imagen 5: Gráficos referentes aos resultados do questionário proposto aos educandos



De 0 a 10, dê uma nota para o quanto você acha que as oficinas foram úteis para aprimorar sua habilidade de:

Construir mapas

Nota 10 Nota 9 Nota 8
Nota 7 Nota 6 Nota 5

Interpretar Mapas



■ Nota 10 ■ Nota 9 ■ Nota 8
■ Nota 7 ■ Nota 6 ■ Nota 5

Construir gráficos

Nota 10 Nota 9 Nota 8
Nota 7 Nota 6 Nota 5

Interpretar gráficos

Nota 10 Nota 9 Nota 8 Nota 7

Imagen 6: Gráficos referentes aos resultados do questionário proposto aos educandos.

Os gráficos demonstram que os educandos conseguiram compreender facilmente o tema proposto, além do objetivo, que é a facilidade de interpretar dados brutos em forma de gráficos e mapas (forma visual), perceptível durante a ocorrência das oficinas e nas atividades retornadas por eles. Além disso, os alunos gostaram de participar das oficinas pedagógicas, respondendo no questionário vários elogios e sugestões de melhorias.

De acordo com a avaliação da professora Lisane, os alunos desenvolveram as atividades planejadas no projeto com apreço e êxito. Participaram do planejamento das atividades, execução e elaboração de material necessário. Durante a aplicação das atividades, os integrantes do projeto demonstraram interesse, domínio e comprometimento com a aprendizagem dos alunos, realizando todas as atividades com desenvoltura e comprometimento.



CONCLUSÃO

Além da produção de mapas e gráficos e suas interpretações, foi possível, através das discussões realizadas sobre alguns conceitos abordados no estudo da população, compor campos de reflexões e conhecimentos construtivos para o desenvolvimento dos alunos. A grande dificuldade dos estudantes no tratamento das informações é um desafio para a geografia, portanto, as oficinas proporcionaram outra forma didática de se trabalhar diversos conteúdos, com facilidade e aprovação dos alunos.

A construção de mapas, possibilitou ressaltar a sua importância na ciência geografia, além de desmitificá-los como algo difícil de interpretar, pois auxiliam tanto para a leitura de informações quanto favorecem o aprendizado em cartografia. Já a construção dos gráficos, vistos com mais dificuldade pelos alunos, permitiu um desenvolvimento também na área de matemática, pois irão produzi-los ou interpretá-los de forma abundante ao longo de seu histórico escolar.

Portanto, ressalta-se que novas atividades relacionadas ao tratamento e interpretação de dados na educação são essenciais para melhorar a qualidade de ensino e auxiliar nas dificuldades que muitos alunos sentem, principalmente devido à importância deles na construção de pensamentos críticos e leitores de informação.

REFERÊNCIAS

- PASSINI, E. Y. **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado.** Editora Contexto, 2007.
- Rego, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. **Geografia: Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio.** Editora Artimed, 2007.
- SIMIELLI, M. E. R. **Cartografia no Ensino Fundamental e Médio; A Geografia na Sala de Aula.** Editora Contexto, 2003.
- FONSECA, F. P.; OLIVA J. T., **A geografia e Suas Linguagens: o Caso das Cartografia, A Geografia na Sala de Aula.** Editora Contexto, 2003.
- SIMIELLI, M. E.R. **Geoatlas.** Editora Ática, 31^a edição, 2002.



PÓS-GRADUAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL HOJE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eixo Educação Inovadora e Transformadora

Fernanda Monteiro Rigue¹

Raquel Brum Sturza²

Adriana Moreira da Rocha Veiga³

Elisete Medianeira Tomazetti⁴

RESUMO

O presente estudo visa realizar um relato de experiência acerca das marcas que atravessam a vivência de discentes licenciadas de Pós-graduação *stricto sensu* em uma universidade pública no ano de 2019. Para tanto, com uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, pensamos as problemáticas que o Pós-graduando enfrenta, como: as relações interpessoais; a responsabilização e cobrança por produção acadêmica com Qualis; a pressão para o acesso no mercado de trabalho; problemas de saúde mental, entre outros pontos transversais aos que elegem a Pós-graduação como etapa de formação. Os referidos elementos põem à prova, por muitos momentos, a presença e permanência do discente no universo da Pós-graduação. Nesse sentido, é muito importante que um olhar atento seja direcionado para os passos e descompassos que circundam o território de discentes de Pós-graduação, seja por parte das conduções que operacionalizam o andamento das pesquisas nos programas, seja pelo aprimoramento do reconhecimento social, político e econômico direcionado a esses sujeitos.

Palavras-chave: pós-graduação; vivências; universidade.

INTRODUÇÃO

Quando um discente conclui o período da Educação Básica, ele possui basicamente três trajetos para percorrer: o ingresso no mercado de trabalho, a realização de um curso Técnico, ou o ingresso no Ensino Superior. Se por um acaso o discente decidir ingressar no Ensino Superior, ao concluir-lo, ele também terá dois trajetos possíveis: o ingresso no mercado de trabalho ou o ingresso na Pós-graduação.

A Pós-graduação no Brasil possui duas modalidades: *lato sensu* e *stricto sensu*. A Pós-graduação do tipo *lato sensu* visa qualificar o profissional com nível superior para um campo profissional. A Pós-graduação *stricto sensu* visa formar

¹Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Santa Maria, fernanda_rigue@hotmail.com.

²Doutoranda em Educação - PPGE, Universidade Federal de Santa Maria, raquelsturza@hotmail.com

³Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Santa Maria, adrianaufsm@gmail.com.

⁴Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Santa Maria, elisete@ufsm.br



pesquisadores dos mais diversos campos do conhecimento (educação, ensino, economia, administração, medicina, entre outros) para atuarem também como docentes em instituições de nível superior.

Nesse sentido, quando o graduado em nível superior opta pelo ingresso na Pós-graduação *stricto sensu* ele não apenas está querendo qualificar-se profissionalmente, ele opta por obter titulação que o permite atuar profissionalmente como professor. Por sua vez, nem todos os discentes que ingressam nesse tipo de Pós-graduação tem formação inicial em algum curso de Licenciatura. Dito de outro modo, ingressam nesses cursos *stricto sensu*: formados em direito, administração, farmácia, medicina, agronomia, veterinária, terapia ocupacional, entre outros.

Essa realidade retrata que a Pós-graduação *stricto sensu* deverá ser capaz de qualificar um graduado em Ensino Superior (de qualquer que seja a área) para atuar como docente, além, é claro, de ele precisar construir uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado, bem como cursar uma série de disciplinas básicas-obrigatórias exigidas nos mais diferentes programas. Isso quer dizer que além de permitir que o pós-graduado atue como professor no Ensino Superior, esse se qualificará, concomitantemente, como pesquisador.

Se tomarmos como foco os cursos de Licenciatura, por exemplo, podemos verificar uma série de problemáticas que ele não dá conta:

Situações emergentes como: violência, situação econômica, tecnologias e mídias digitais; precarização da estrutura física e organizacional da escola; avaliações externas e dependência na figura gestora do Estado brasileiro; indisciplina exacerbada e a vulnerabilidade social como um todo; são problemáticas concretas e reais que podem vir a dificultar o exercício profissional e a prática pedagógica do professor e, que por vezes não toma um local de destaque nas discussões e temáticas dos cursos de graduação que norteiam a Formação Inicial docente (RIGUE; DOMINGUES, 2018, p. 38).

Por sua vez, se pensarmos no contexto de um graduado em outra área, que não seja Licenciatura, essa situação se agrava ainda mais. Esse sujeito com mestrado ou doutorado atuará possivelmente no Ensino Superior, sem uma atenção especial para um repertório didático-epistemológico e metodológico de uma Licenciatura. Formará profissionais das mais diversas áreas no contexto da universidade.



Tendo em vista essa realidade, o presente estudo visa realizar um relato de experiência acerca das marcas que tomam relevo e atravessam a vivência de discentes licenciadas de Pós-graduação *stricto sensu* em uma universidade pública hoje, mais precisamente no ano de 2019. Para tanto, tramamos reflexões decorrentes das experimentações na Pós-graduação dos autores do estudo, com uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, que permite pensar problemáticas que o Pós-graduando enfrenta na contemporânea realidade da pesquisa no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

A partir das vivências que possuímos enquanto discentes de um Programa de Pós-graduação de uma universidade pública, pensamos ser pertinente refletir acerca de alguns pontos que constituem o habitar nesse nível de formação no Brasil. Para esse movimento, alguns elementos tomam saliência: as relações interpessoais, a responsabilização e cobrança por produção acadêmica com Qualis⁵, a pressão para o acesso no mercado de trabalho, a saúde mental, entre outros pontos.

Ao realizarmos a seleção para a Pós-graduação, quase sempre somos indagados acerca de nossa disponibilidade para as atividades do curso e para pesquisa que dará corpo a escrita da dissertação ou tese. Esse questionamento é recheado de sentidos e significados, pois, materializa a série de cobranças impostas aos discentes por parte dos programas de Pós-graduação. Acerca dessas cobranças podemos mencionar: as exigências necessárias para manter a matrícula (conceitos qualificados; frequências nas disciplinas obrigatórias, entre outros), e o emprego de tempo para a pesquisa e a escrita dos trabalhos finais.

Essa situação é agravada ainda mais quando esse discente é bolsista de algum órgão de fomento⁶ conveniado com o programa, tendo que atender a uma série de exigências: produção com boa qualificação por parte dos parâmetros pré-estabelecidos pelos órgãos superiores, participação em eventos, apresentação de

⁵ O Qualis CAPES trata-se de um sistema utilizado para classificação da produção científica brasileira, a qual se baseia em artigos publicados em periódicos de todos os programas de pós-graduações do país.

⁶ Como é o caso da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por exemplo.



trabalhos, organização de eventos, docência orientada, entre outros. Acerca da docência orientada é importante mencionar que,

A docência orientada, presente nos cursos de Pós-graduação, trata de inserir o discente já formado no universo da Educação Superior, sendo ele licenciado ou não. De antemão, sabemos que nem todo estudante de mestrado e doutorado possui o mínimo de formação pedagógica para atuar na docência orientada, todavia por muitas vezes essa é uma das exigências daqueles contemplados para o recebimento de bolsas de estudos, por exemplo, o que exige do mesmo um trabalho redobrado para dar conta dos seus deveres. Ao mesmo tempo, a docência orientada também é um espaço para que os licenciados possam vivenciar o trabalho pedagógico no ensino superior. (DOMINGUEZ; VEIGA; RIGUE, 2018, p. 02).

Tendo em vista essa reflexão acerca da docência orientada, a Pós-graduação *stricto sensu* acaba exigindo do pós-graduando ainda essa demanda, sendo ele licenciado ou não. A titulação de mestre ou doutor, com docência orientada ou não no Ensino Superior, é condicionante que ‘qualifica’ burocraticamente um mestre ou doutor (de qualquer que seja área) à atuar na docência. O que queremos problematizar com isso é que, embora em nenhuma oportunidade durante o curso um mestre ou doutor tenha atuado no Ensino Superior, ou estudado com profundidade o campo epistemológico ou metodológico da educação e do ensino, ele pode atuar na formação de profissionais na universidade. Essa realidade, a nosso ver, caracteriza um abismo no trabalho pedagógico, uma contingência que não valoriza a significativa importância de uma qualificação epistêmica e metodológica do sujeito que atua nos bancos universitários. Um dos fatores que pode agravar essa circunstância é o fato de enquanto o pesquisador atua na docência, ele também faz sua pesquisa. Independente da natureza torna-se, pós-graduando pesquisador. Logo, possuindo ou não conhecimento suficiente para atuar na docência, por vezes pode ocupar os bancos universitários como docente, já que é na universidade que também se prioriza a pesquisa.

Além desses elementos que dizem respeito à Pós-graduação, podemos pensar à vinculação entre a situação econômica por detrás desta escolha. Quando o graduado opta por ingressar na Pós-graduação ele também opta, na maioria dos casos, por abrir mão de uma vinculação trabalhista, isso porque, torna-se praticamente inviável, raras exceções, exercer atividade remunerada. Isso dificulta a



contribuição para uma futura aposentadoria, o que é um empecilho, pois efetuar pagamento como autônomo na previdência social não é nada barato.

Em alguns casos, é claro, o ingresso na Pós-graduação acontece anos após o sujeito já estar trabalhando em instituições de ensino, o que permite realizar afastamento integral do emprego para aperfeiçoamento. Por sua vez, essa situação é uma em um milhão de circunstâncias, o que exige muito física e psicologicamente do pós-graduando.

Acerca da saúde mental do discente de Pós-graduação é preciso inferir que diferentemente do contexto da graduação, este precisa desenvolver uma autonomia de pensamento e também de pesquisa nessa etapa de formação. O orientador é aquele responsável por contribuir teórica e metodologicamente na construção do trabalho de pesquisa, por sua vez, o pós-graduando é o sujeito mais interessado e envolvido com a trajetória de investigação, o que o coloca como protagonista do estudo. Essa posição de protagonista, por vezes pode vir a potencializar a autonomia e também a produção de uma escrita qualificada. Ao contrário, pode produzir insegurança no pesquisador, dificultando a organização de um pensamento necessário para o andamento das reflexões e posicionamentos na pesquisa. É nessa perspectiva que investigam Louzada e Filho (2005) quando atentam para a formação do pesquisador e sofrimento mental. Para os autores,

[...] levando em conta o aumento do número de pós-graduandos em nosso meio e as dificuldades de inserção laboral dos jovens pesquisadores, nossos achados apontam para: (1) a necessidade de uma escuta mais cuidadosa desse tipo de fenômeno (sofrimento), nem sempre assumido, (...) e (2) a urgência de políticas, ao menos nos campos da educação e da C&T, que abram, nas instituições universitárias e de pesquisa, espaços de produção compatíveis com as especificidades dessa atividade e que abarquem não apenas os resultados, mas principalmente as singularidades existentes no processo de trabalho científico (LOUZADA; FILHO, 2005, p. 459).

Assim, podemos destacar a forte influência que a pesquisa na Pós-graduação pode inferir na saúde mental dos pesquisadores. De forma positiva e/ou negativa, esse período de formação é crucial para a trajetória profissional e também humana do sujeito que pesquisa, tendo em vista que a investigação acontece em meio a vida, o que predispõe pensar que muitas outras coisas acontecem concomitantemente à Pós-graduação.



É preciso inferir também, que a saúde mental do estudante de Pós-graduação também é atravessada pela série de iniciativas políticas de caráter governamental que ditam movimentos no campo da operacionalização do financiamento da Pós-graduação como um todo. Como é o caso da série de contingenciamentos que foram feitos no ano de 2019 que, de forma direta e indireta puseram a prova a permanência de muitos dos discentes que habitam esse nível de formação nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Independentemente de qual seja a justificativa adotada para a utilização desses métodos de ‘contingenciamento’, que por vezes operaram na lógica do ‘corte’, o fato é que, corpos que ocupam o território da Pós-graduação foram severamente atingidos pela sensação de incerteza que pairou pelo ar desse nível de formação no Brasil. Corpos de discentes pesquisadores e também docentes pesquisadores dos programas. O que resultou em uma série de movimentos e manifestações em todo o Brasil, visando enfatizar a importância da Pós-graduação para o andamento das pesquisas e investigações nas mais diversas áreas do conhecimento. Nessas movimentações, pode-se verificar uma soma de forças que visaram aproximar pesquisadores das mais diversas áreas, em assembleias e diálogos compartilhados. Engendramento que possibilitou conhecer muitos dos contextos de pesquisa que pareciam distantes. Dizer isso é, ao mesmo tempo afirmar, a potência do estar junto na Pós-graduação, para além dos nichos e interesses vinculados a pesquisa em si.

As relações interpessoais que o discente de Pós-graduação estabelece nesse universo também são contingências importantes para o andamento da pesquisa e de sua saúde mental. Por isso, a participação em grupos de estudos pesquisas, bem como parcerias de escrita e conversação (DELEUZE, 2013), são potentes espaços/tempos para que o pós-graduando construa uma ambiência construtiva⁷ (MACIEL, 2009), um contexto de desenvolvimento profissional docente que o permita construir positivamente enquanto ser humano.

A construção do referido estudo, por exemplo, é decorrente de aproximações que foram possíveis de serem acessadas por meio de conversações e grupos de

⁷ Uma série de fatores internos e externos que contribuem para seu desenvolvimento.



estudo, momentos de troca e leitura com discentes de diferentes áreas e nichos de investigação. Já que, aprender e “[...] “ensinar” é marcar um encontro com o outro” (RIGUE; AMESTOY, 2018, p. 51), como “[...] arte de produzir encontros” (CORRÊA, 2014, p. 02).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo visou apresentar um relato de experiência em torno das marcas que tomam relevo na vivência de discentes licenciadas de Pós-graduação *stricto sensu* em uma universidade pública no ano de 2019. Tendo em vista esse interesse, uma revisão bibliográfica foi tramada para constituir alguns dos elementos que atravessam o habitar desse contexto. Em ênfase tem-se: o acesso ao mercado de trabalho, a responsabilização e cobrança por produção acadêmica com Qualis, a docência enquanto parte desse processo, a qualidade da saúde mental e também as relações interpessoais.

Os principais elementos abordados no estudo encontram-se organizados na Figura 1: nuvem de palavras:

Figura 1: nuvem de palavras.



Fonte: Autoras (2019).



Os referidos elementos apresentam as mais diversas circunstâncias e problemáticas que estão ao entorno da vivência no território do Pós-graduando na universidade nos dias de hoje. Contingências que o fazem, em alguns momentos, repensar a trajetória no âmbito da pesquisa na academia, principalmente quando políticas governamentais de fomento a produzem enquanto um ‘território de incerteza’.

De qualquer modo, percebemos que a Pós-graduação traz consigo uma série de demandas que, na maioria dos casos, sobrecarregam as atribuições de discentes (como é o caso dos bolsistas), sem que isso ‘necessariamente’ seja elemento levado em conta para que ele, por exemplo, possua algum diferencial reconhecido para o ingresso no mercado. Dito de outro modo, enquanto um licenciado ingressa na Pós-graduação, conclui mestrado e doutorado atuando na docência orientada, um bacharel também o faz, tendo autorização institucional para atuar como professor (na maioria dos casos). Dizer isso é apontar para um sistema que olha todo mestre e todo doutor como alguém habilitado para atuar como professor (nesse caso no Ensino Superior), independentemente de seu repertório teórico, didático e metodológico.

Aí, o espaço vivificante que diz de um campo potencialmente educativo que se encontra vinculado à formação em licenciatura é colocado em segundo plano, já que, em face da pesquisa, a formação-atuação docente não aparece como ponto de interesse, visto que, o investimento em pesquisa faz emergir uma série de outras tantas patentes, financiamentos e aquisições nos laboratórios, nos departamentos, entre outros. Esse retorno financeiro só é possível por meio da emergência de patentes e publicações de alto fator de impacto (FI) e Qualis. A docência, ao contrário, pouco ou quase nada repercute nesse universo, na medida em que boa parte das pesquisas educacionais não pensa o conhecimento no âmbito do produto-mercadoria, o que a coloca em posição desfavorável – em meio a essas demandas específicas –.

De tal modo, é indispensável que um olhar atento seja direcionado para os passos e descompassos que circundam o território de discentes de Pós-graduação, seja por parte das conduções que operacionalizam o andamento das pesquisas nos programas, seja pelo aprimoramento do reconhecimento social, político e econômico



direcionado a esses sujeitos. Pessoas humanas que pensam questões, possibilidades e materialidades que reverberam (em maior ou menor grau) nos contextos e diferentes espaços da sociedade.

É nesse tom, que o presente estudo se encerra e toma corpo como uma espécie de manifesto. Manifesto que fala do nosso tempo no universo que é a Pós-graduação. Dos passos e descompassos que reverberam no modo como nos percebemos e também habitamos coletivamente esse ‘território de incertezas’ que é a Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil hoje.

Habitar esse território enquanto “[...] aliado no mundo” (DENNISON, 1984, p. 51), demanda um corpo social e político que queira pensar de modo comum o que pode a Pós-graduação no Brasil hoje. Nessas contingências, reverbera: o que pode a Pós-graduação no Brasil hoje?

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Guilherme Carlos. EJA, educação e escolarização. Anais X Anped Sul, 2014.

DELEUZE, Gilles. Conversações. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34. 2013.

DENNISON, George. As vidas das Crianças. In: MARIN, Peter; STANLEY, Vincent; MARIN, Kathryn. Os limites da Educação Escolar. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1984.

DOMINGUEZ, Fabiane da Rosa; VEIGA; Adriana Moreira da Rocha; RIGUE, Fernanda Monteiro. O trabalho pedagógico do professor iniciante no contexto do PEG: Um olhar para a escuta sensível. Anais do Compartilhando Saberes [recurso eletrônico]. Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação. – Vol. 2, n. 2, 2018.

LOUZADA, Rita de Cássia Ramos Louzada; FILHO; João Ferreira da Silva. Formação do pesquisador e sofrimento mental. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 3, p. 451-461, set./dez. 2005.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. A geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (trans) formativos para o desenvolvimento profissional. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D. (Org.). Pedagogia universitária: desenvolvimento profissional docente. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. v. 4, p. 281-298.



RIGUE, Fernanda Monteiro; DOMINGUES, Fabiane da Rosa. Aspectos que dificultam o exercício profissional docente na contemporaneidade. In: SILVA, R. M.. Ensino médio e educação profissionalizante. Rio de Janeiro: Dicio Brasil, 2018.

RIGUE, Fernanda Monteiro; AMESTOY, Micheli Bordoli. Políticas inclusivas no Brasil: problematizações e possibilidades. In: BRANCHER, V. R.; MEDEIROS, B. de A.; MACHADO, F. de C.. Caminhos possíveis à inclusão I: educação, gênero e ações afirmativas; dilemas do nosso tempo. Curitiba: Appris, p. 43-53. 2018.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESPAÇO SENSORIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Educação Inovadora e Transformadora

Daniela Camila Froehlich¹
Glaucimara Pires Oliveira²

RESUMO

Essa proposta pedagógica desenvolvida em uma Unidade de Educação Infantil teve por objetivo estimular as crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses a explorarem diferentes materiais e espaços através do corpo, para isso utilizando seus sentidos (visão e/ou tato e/ou olfato e/ou audição). Para isso entrelaça-se a Educação especial e a Educação Infantil, em uma atividade voltada a todas as crianças da Unidade, consideradas ou não público alvo da Educação Especial, em uma prática inclusiva. Abordar essa diáde, Educação Especial-Educação Infantil, voltando-se o olhar para a sua constituição, suas práticas pedagógicas, as abordagens, a organização e sua atuação, no que permeia a aprendizagem, faz com que os sujeitos participantes do mesmo possam explorar não somente o espaço proposto, mas também seu próprio corpo, através de experiências coletivas ou individuais, de maneira que todas as crianças fossem contempladas de alguma forma, por algum sentido, na proposta. Esse espaço de brincar, experienciar, conhecer e conhecer-se, trouxe uma diversão significativa a essas crianças e formas de interação entre sujeitos, espaço e o corpo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Especial; Práticas Pedagógicas; Espaço Sensorial; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil aqui abordada trata-se da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, no período de 2017 à início e 2019, que está localizada no campus da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e atende o público de crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses, em turmas com aproximadamente 18 crianças, numa organização curricular embasada em turmas multi-idade. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na UEIIA começou no ano de 2011, com o recebimento de uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Anteriormente a este

¹ Mestranda em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)-
danielacfroehlich@hotmail.com.

² Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)- glauci_27@hotmail.com.



período, crianças público alvo da Educação Especial foram atendidas, mas sem a disponibilidade deste serviço.

Dentre a equipe de profissionais que atuam na Unidade, conta-se com uma equipe multidisciplinar, com psicólogo, nutricionista, técnico em enfermagem, professores pedagogos e professores de educação especial, bolsistas de graduação e pós-graduação dos cursos de Pedagogia e Educação Especial. Também atuam na UEIIA estagiários de diferentes áreas de formação, sendo dos cursos de Psicologia, Pedagogia, Educação Especial e Nutrição o que possibilita espaços formativos para qualificação da prática pedagógica e formação profissional.

As sete turmas são nomeadas pelas cores do arco-íris, a amarela, vermelha, azul, azul anil, laranja, verde e violeta a qual incitou a nomeação da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Sala “Arco-íris”, nomeação esta dada pelas próprias crianças da Unidade.

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (Documento Orientador Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais, p.6).

Com essa compreensão da Unidade, seu perfil pedagógico, pode-se adentrar no espaço sensorial desenvolvido, o qual pensou possibilitar a todas as crianças, não só as público-alvo da educação especial, uma experiência e exploração dos diferentes sentidos por meio de uma prática pedagógica.

Essa proposta foi ao encontro de demandas escolares existentes, pensando na possibilidade de proporcionar as crianças a exploração de diferentes materiais por meio do corpo, utilizando seus sentidos, fazendo com que essa aprendizagem se torne significativa e inclusiva.

O trabalho desenvolvido pelos Educadores Especiais busca garantir apoio tanto para as crianças público alvo quanto aos professores, evidenciando a articulação de práticas entre Educação Especial e a Educação Infantil.



A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A organização da Unidade constitui-se de turmas multi-idade, por grupos de crianças pequenas de um ano e onze meses a cinco anos e onze meses, e crianças de dois anos a cinco anos e onze meses. Consiste em agrupar crianças de diferentes idades na mesma turma. Segundo Prado (2005, p.6), essa possibilidade se detém na:

[...] capacidade das crianças construírem uma relação de referência umas para as outras, no sentido de demonstrar, disputar, sugerir, negociar, convidar, trocar e compartilhar experiências e brincadeiras. Nestes momentos, menores e maiores estabelecem relações mais solidárias e cooperativas do que quando estão separadas.

A diversidade no agrupamento das crianças proporciona diferentes trocas e possibilidades, demandando um trabalho de equipe que entenda e interaja nessa estrutura. Para explanar sobre esse contexto a seguir trago duas imagens de espaços de trabalho com as crianças, a primeira ilustra a Sala Regular e a Segunda à Sala de Atendimento Educacional Especializado.



Figura 1: Sala de Aula a Unidade
Fonte: Autor (2018)



Figura 2: Sala de Recursos Multifuncionais

Fonte: Autor (2018)

Visualizando o contexto da Unidade, sua perspectiva pedagógica, estrutura de profissionais, suas crianças, torna-se possível abordar as práticas Educação Infantil-Educação Especial.

A prática docente da Educação Especial ocorre por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que perpassa por todo ambiente da instituição, levando em consideração a Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que traz a Educação Especial como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.10).

Visualizando o contexto da proposta e compreendendo essa diáde, Educação infantil- Educação Especial, podemos abordar a proposta sensorial desenvolvida neste contexto educacional.



DESENVOLVIMENTO - ESPAÇO SENSORIAL

A proposta sensorial desenvolvida foi uma estratégia visando a educação inclusiva, na qual teve-se como objetivo a exploração do corpo, espaço e dos materiais dispostos por meio dos sentidos visão, tato e olfato, nos quais as crianças estavam livres para explorar da forma com a qual sertirem interesse, com os materiais quais fossem de sua curiosidade, o que também não significa que não se instigou novas e distintas explorações utilizando diferentes formas.

Para isso esse espaço contou com áreas de exploração envolvente o tato, o olfato e a visão, proporcionando o estímuo e desenvolvimento dos sentidos, como também na exploração/conhecimento dos mesmos. Nesta proposta foram utilizados diferentes materiais

A imagem a seguir mostra a proposta elaborada na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), na qual visualiza-se uma parcela das explorações sensoriais que foram disponibilizadas as crianças.



Figura 3: Proposta Sensorial
Fonte: Autor (2018)



Figura 4: Proposta Sensorial
Fonte: Autor (2018)

Nas imagens anteriores podem ser observados alguns materiais utilizados e a disposição dos mesmos na sala. Os materiais utilizados foram alguns tipos de grãos (milho, feijão, sago, arroz e lentilha), maisena, tecidos pendurados formando túneis com diferentes percepções visuais e tátteis, algodão, lixas, balões cheios, plástico bolha, bolinhas de ping-pong, disponibilizados dentro de recipientes e luvas sensoriais, também foram experienciados algumas especiarias (cravo e canela), café, sabonete, creme dental, essências para o (re)conhecimento olfativo, podendo ser realizada a proposta de olhos vendados ou não.

Para realizar a proposta contou-se com uma organização de toda a Unidade, para que conseguíssemos que todas as turmas pudessem explorar o espaço proposto, de maneira a atender as diferentes necessidades de cada criança. Essa organização se deu por uma tabela de horários a cada turma, para que fosse possível aacompanhar as crianças neste processo e também preparar o espaço para a chegada das outras turmas com suas novas explorações.

Abaixo podem ser visualizadas seis imagens, as quais tem-se outros angulos de visualização da proposição do espaço e do mesmo sendo explorado pelas crianças.



Figura 5: Espaço Organizado
Fonte: Autor (2018)



Figura 6: Proposta
Fonte: Autor (2018)



Figura 7: Desenvolvimento da Proposta
Fonte: Autor (2018)



Figura 8: Espaço Organizado
Fonte: Autor (2018)



Figura 9: Proposta
Fonte: Autor (2018)



Figura 10: Desenvolvimento da Proposta
Fonte: Autor (2018)



O Espaço Sensorial ficou disposto para exploração das crianças por um período de duas semanas, sendo que algumas turmas repetiram a proposta devido o interesse das crianças. O tempo de permanência na proposta foi de encontro da necessidade de cada criança, permitindo que as mesmas pudessem realizar essa atividade de maneira que lhes fosse mais significativa.

Percebeu-se com esse espaço o quanto propostas exploratórias corporais são relevantes na Educação Infantil, instigando o uso dos diferentes sentidos das crianças, abordando a percepção do espaço coletivo ou individualmente.

A elaboração deste espaço instigou na Unidade, positivamente, a necessidade de elaboração de mais propostas que contemplassem todas as crianças envolvendo a Educação Especial e Educação Infantil. Pois, ao observar a repercussão positiva nas crianças, desta atividade, e da solicitação das mesmas para repetirem a proposta, percebeu-se que um espaço de aprendizagem significativo é aquele que busca desenvolver as necessidades das crianças e as instigarem a novos conhecimentos.



CONCLUSÃO

Visualizar a Educação Infantil como potencialidade e propondo atividades as quais estimulem essa consolidação e descoberta dos saberes através do corpo a todas as crianças, proporcionando uma aprendizagem significativa, por meio de práticas pedagógicas inclusivas, fazendo com que consolidamos desde a Educação Infantil a educação inclusiva, é relevante nesta primeira etapa educacional.

Compreendendo a UEIIA como um lugar de possibilidades e considerando as práticas docentes desenvolvidas neste contexto, pode-se visualizar que o trabalho desenvolvido pela equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE), vem ocorrendo de forma significativa tanto para as crianças atendidas, quanto aos demais profissionais atuantes nesta rede pedagógica.

As articulações das práticas docentes perpassam todos os espaços de aprendizagem, pensando as crianças público-alvo da Educação Especial como sujeitos de aprendizagem, estas pertencentes a um todo no contexto educacional, tornando possível a efetivação do processo de inclusão destas crianças.

Assim, o espaço sensorial desenvolvido proporcionou a todas as crianças da unidade uma proposta de exploração e aprendizagem, considerando as necessidades das crianças público-alvo da Educação Especial, como também as demais crianças da Unidade, buscando construir possibilidades de desenvolvimento integral às mesmas.



REFERÊNCIAS

- BRASIL –**Documento Orientador Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais.** Ministério da Educação – SECADI. s/d.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: ME/SEESP, 2008b.
- PRADO, P. D. “**A gente gosta é de brincar com os outros meninos!**” **Relações sociais entre crianças num jardim de infância.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 683- 14582 688, Maio/Ago. 2005. Disponível em: . Acesso em: maio de 2018.



PREVENÇÃO AO ABUSO DE DROGAS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA ORIENTADA PELA REDUÇÃO DE DANOS

Educação Inovadora e Transformadora

Marjorie Ribeiro Macedo de Oliveira¹

Taís Fim Alberti²

Clarissa Faverzani Magnago³

RESUMO

As limitações da abordagem proibicionista voltada para o controle e prevenção ao uso de álcool e outras drogas contrapõem-se e dão lugar à perspectiva de redução de danos (RD), que possibilita uma reflexão ampliada acerca do fenômeno. Assim, este trabalho apresenta uma ação educativa a partir da RD, realizada no ano de 2018, no contexto de estágio em Psicologia Escolar. A ação foi realizada em doze turmas, com adolescentes, jovens e adultos. Em cada turma, discutiu-se sobre a definição, classificação e efeitos das substâncias psicoativas. Logo, foi realizado um jogo, a fim de discutir informações acerca dos modos de uso e efeitos de curto e longo prazo de diversas substâncias. Em seguida, debateu-se sobre atividades que dão prazer, identificando fatores de motivação, risco e proteção. Por fim, discutiu-se sobre as abordagens diante do uso e abuso de substâncias psicoativas e orientações gerais sobre redução de danos. Os participantes avaliaram a ação positivamente, pois essa não teve caráter moral e legal, mas sim dialógico. Entende-se que a ação contribuiu para a reflexão acerca da temática das drogas a partir da RD. Reconhece-se a necessidade de desenvolver ações permanentes que envolvam toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Drogas, Redução de danos, Psicologia Escolar, Educação

INTRODUÇÃO

Ao longo da história e nos mais diversos contextos culturais, a humanidade tem feito o uso de substâncias psicoativas para produzir alterações em seu estado de consciência (ESCOHOTADO, 2009). Na antiguidade, fora comum o uso de substâncias em rituais. Já na modernidade, nos contextos de guerra e de industrialização, as drogas foram utilizadas com o intento de "amortecer" as

¹ Psicóloga, graduada pela Universidade Federal de Santa Maria, marjorie457@gmail.com

² Doutora em Educação, professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria, tfalberti@gmail.com

³ Mestre em Psicologia, Psicóloga da Universidade Federal de Santa Maria, cfmagnago@gmail.com



experiencias e aumentar a produtividade dos trabalhadores. Na atualidade, com o capitalismo e a ideologia liberal, as relações estabelecidas entre as pessoas e as drogas estão permeadas pela lógica do consumo, do individualismo e o imediatismo (NUNES ET AL, 2010). Observa-se a necessidade de abolir, a qualquer preço, todo sofrimento (DANTAS, 2009), bem como, observa-se a busca pelo prazer imediato, e a necessidade melhorar a performance social.

Ainda, pode-se pontuar que foi no século XX que surgiu o "problema das drogas", o que inferiu ao uso de substâncias o teor de ameaça social. Para enfrentar esse problema, foram construídos os discursos médico e jurídico-moral, os quais fundamentam a política proibicionista. O poder médico legitima a posse de algumas drogas, conferindo a elas a condição de "licitas" e "ilícitas" (VARGAS; CAMPOS, 2019). Assim, com o discurso médico, o uso de drogas ilícitas ou uso abusivo está relacionado à doença, seguindo o discurso sobre as doenças infectocontagiosas (ACSELRAD, 2005). Através do discurso jurídico-moral o uso de drogas (ilícitas) é considerado crime, um desvio social, cujos efeitos e consequências são sempre trágicos. Logo, busca-se, com a punição ou a ameaça de punição, manter o indivíduo afastado do consumo, do comportamento considerado indesejável (ACSELRAD, 2005). Nesses dois modelos de discurso, tem-se a própria droga como centro do debate e os sujeitos como vulneráveis e sem autonomia para gerir o seu cuidado. Além disso, os usuários devem ser encarcerados ou tratados em isolamento, a fim de que se garanta o controle da "peste".

Sendo assim, tem-se a política proibicionista, que tem como objetivo pôr fim à produção, comércio e consumo de determinadas substâncias (CFP, 2019). Essa perspectiva, além de sugerir a eliminação do problema, sugere a eliminação e a exclusão dos próprios sujeitos (ACSELRAD, 2005). Logo, persistem práticas de controle, disciplinamento e encarceramento que têm se demonstrado ineficientes no tratamento e prevenção ao uso de drogas (NUNES ET AL, 2010).

Em contraposição a esse modelo, surge a perspectiva de Redução de Danos (RD), a qual propõe uma análise mais ampla sobre a relação que as pessoas estabelecem com as drogas, tendo como centro o sujeito e os diversos fatores que



influenciam o uso de substâncias. Essa perspectiva tem sua origem na Inglaterra, no ano de 1926, com o Relatório de Rolleston que propôs estratégias para minimizar os efeitos prejudiciais à saúde das pessoas em situação de dependência de opiáceos. (SANTOS; SOARES; CAMPOS, 2010). Já na década de 1980, a Redução de Danos passou a ser admitida como uma estratégia de saúde junto aos usuários de drogas, principalmente no âmbito de prevenção à infecção pelo vírus HIV. Desse modo, pode-se afirmar que

de maneira geral, no Brasil, a RD se apresenta como um conjunto de práticas de saúde fundamentadas na perspectiva teórica que concebe a existência de diferentes formas de relação dos seres humanos com as drogas, nem sempre vinculadas a um consumo problemático e, nesse sentido, seus objetivos não se restringem à eliminação do consumo. As medidas propostas visam a um conjunto de políticas voltadas para a redução de riscos e danos relacionados a todo tipo de consumo potencialmente prejudicial, distanciando-se do enfoque da guerra às drogas" (SANTOS; SOARES; CAMPOS, 2010, p. 1007)

Com essa estratégia busca-se incentivar o protagonismo e a autonomia da pessoa usuária de drogas, garantindo sua cidadania, sem a pré-condição ou meta de alcançar a abstinência. Dessa forma, deve-se oferecer subsídios para que os usuários possam reduzir os efeitos danosos do uso de substâncias, bem como, contribuir para o enfrentamento conjunto dos problemas de saúde, sociais e econômicos que envolvem o uso de drogas (CFP, 2019).

A educação, na perspectiva da redução de danos, tem como objetivo a autonomia dos sujeitos, que devem ser capazes de refletir criticamente e agir de forma protetora em relação a si mesmo e a sua comunidade. Para isso, deve-se abandonar o discurso moral e legal, que visa o controle e a estigmatização dos sujeitos. Assim, as ações construídas a partir da RD, devem envolver todas as drogas, sejam lícitas ou ilícitas, sem impor a abstinência ou permissividade, mas afirmando a importância de se avaliar os riscos, compreendendo as fragilidades individuais, coletivas e socialmente construídas (ACSELRAD, 2005).

Desse modo, no âmbito escolar, a partir de uma postura acolhedora, sugere-se a construção de espaços de reflexão que considerem



os múltiplos fatores que levam ao uso, as diferentes formas de uso, níveis de consumo, suas causas e consequências que poderão ser danosas ou não, bem como o contexto sócio , histórico, cultural e econômico presentes no entorno do fenômeno (NUNES ET AL, 2010, p. 19)

Ainda, deve-se buscar o fortalecimento da autonomia e do diálogo, além da construção e efetivação de fatores de proteção da qualidade de vida que contribuem sobremaneira para o enfrentamento de situações de risco, tais como o uso abusivo de substâncias (ACSELRAD, 2005).

Considerando a discussão feita até aqui, este trabalho apresenta uma ação educativa sobre drogas, realizada no ano de 2018, no contexto de estágio curricular em Psicologia Escolar, em um colégio técnico industrial. A ação foi realizada com o apoio da equipe pedagógica, e em parceria com duas professoras de Biologia e um professor de Português. A atividade teve duração de 1h30m, e ocorreu em doze turmas em dias diferentes. Participaram estudantes do ensino médio integrado ao ensino técnico, e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

Em cada turma, primeiramente, através de uma apresentação criada em arquivo de apresentação de slides, discutiu-se, de forma dialógica, sobre a definição, classificação e efeitos das substâncias psicoativas.

Quando questionados acerca da definição do conceito “droga” os estudantes, em geral, responderam de forma aproximada a definição dada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), isto é, que droga é qualquer substância não produzida pelo organismo, que produz alterações em seu funcionamento, ou seja, que altera ou causa uma série de mudanças na forma de sentir, pensar, agir e expressar. Assim, quando foi pedido exemplos de drogas, os participantes responderam desde maconha à álcool até café e medicamentos. Demonstrando um entendimento amplo sobre o conceito de droga, não restringindo-se às substâncias ilícitas.



Em relação à classificação, os estudantes responderam que as substâncias poderiam ser legais, ou ilegais, o que foi contraposto com a elucidação da classificação que considera os efeitos no sistema nervoso central, portanto, que classifica as substâncias em estimulantes, depressoras e perturbadoras. Em geral, os estudantes não sabiam classificar corretamente as substâncias conforme essa última classificação, que foi explicada através de um quadro comparativo. Como os estudantes trouxeram os conceitos de legalidade e ilegalidade, aproveitou-se para discutir sobre o quanto algumas drogas são aceitas socialmente enquanto outras não, e o quanto isso muda ao longo da história das diversas culturas. Ainda, propôs-se a reflexão sobre as propagandas de bebidas alcoólicas que são amplamente divulgadas e associam a droga à diversão, alegria e conquistas amorosas.

Ademais, discutiu-se sobre o tripé (substância-sujeito-contexto) que determina os efeitos que as drogas podem causar. Assim, entende-se que os efeitos dependem do tipo de substância consumida, sua qualidade, e quantidade, das características pessoais de quem a ingere, bem como, de suas expectativas em relação ao uso, além do contexto, local e circunstâncias em que é consumida (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2011). Logo, foram levantados alguns questionamentos que exemplificam o tripé, como: que efeito terá o alto consumo de bebida alcoólica sobre uma pessoa que não se alimentou adequadamente? E sobre alguém que está irritado e costuma apresentar comportamento violento? Ou sobre alguém que está triste e sozinha? Essa discussão permitiu a avaliação acerca dos diversos fatores que devem ser considerados diante do uso de qualquer substância. Ainda, falou-se sobre os diferentes níveis de consumo, que podem ser: usual, ou seja, o uso se dá de forma experimental, esporádica ou periódica; o abuso ou uso prejudicial, em que o uso está associado a algum prejuízo, sejam eles biológicos, psicológicos ou sociais; e o uso dependente, em que a droga é priorizada em detrimento de outras relações (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2011).

Em seguida, foi realizado um jogo que objetiva discutir informações acerca dos modos de uso e efeitos de curto e longo prazo de diversas drogas, tais como, álcool, cigarro, medicamentos, maconha, dentre outras. Esse jogo foi desenvolvido no contexto do projeto de extensão "Psicologia vai para a escola: articulando



saberes e fazeres", pelo Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Psicologia e Educação (GEPEPE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ele foi construído a partir de uma determinada demanda em que se observou a falta de conhecimento sobre alguns aspectos envolvendo drogas lícitas e ilícitas. As informações que foram articuladas no jogo vão ao encontro dos pressupostos da educação sobre drogas na perspectiva da RD, em que são construídos espaços e dispositivos para que se produza diálogo e conhecimento sobre drogas e não silenciamento e estigmatização da temática.

Para realizar o jogo, em cada turma, os estudantes foram divididos em quatro equipes. Cada equipe teve a oportunidade de, a partir de cinco dicas, adivinhar a droga indicada em uma carta. Quando a equipe da vez não acertava o palpite, a equipe seguinte tentava adivinhar. As equipes avançaram em um tabuleiro de acordo com o número de dicas utilizadas.

Com o jogo foi possível discutir acerca de algumas características de cada droga, ou seja, sobre seus modos de uso, situações que comumente são utilizadas, possíveis motivações que levam ao seu uso, além de seus possíveis efeitos de curto e longo prazo. Dessa maneira, os estudantes fizeram questionamentos e sanaram dúvidas sobre as substâncias lícitas e ilícitas. Ademais, compartilharam suas experiências com o uso de drogas lícitas, como o álcool, cigarro e medicamentos para transtornos de ansiedade e de atenção. O fato de os participantes terem falado somente sobre experiências com substâncias lícitas pode indicar que o uso dessas seja mais prevalente, bem como, evidencia o tabu que cerca as drogas ilícitas, o que pode dificultar o acesso à informação de jovens em relação a essas.

Após o jogo, foi realizada a oficina "O que me dá prazer?", que tem como objetivo discutir as diferentes motivações para o uso de drogas, seus fatores de risco e formas de proteção (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2011). Assim, nos mesmos grupos em que os alunos estavam, esses foram orientados a escolher uma atividade que lhes desse prazer, identificando a motivação, fatores de risco e formas de proteção para o desempenho dessa atividade. Os grupos, em geral, indicaram comer, dormir, praticar esportes, praticar jogos digitais e relações sexuais como atividades que lhes



dão prazer. Dentre as motivações, destacam-se "divertir-se com os amigos", "escapar da realidade", "relaxar". Logo, discutiu-se sobre como são múltiplos os fatores de motivação para a realização dessas atividades, e sobre o quanto esses podem assemelhar-se a para o uso de algumas drogas. Ademais, foi possível identificar e debater sobre os fatores de risco e proteção que envolvem a realização dessas atividades e o uso de substâncias psicoativas.

Em seguida, discutiu-se sobre as posturas possíveis diante do uso e abuso de drogas. Portanto, de forma breve, falou-se sobre o modelo de intervenção proibicionista e suas principais características, como: esforços concentrados na redução da oferta, principalmente das drogas ilícitas, ênfase na transmissão de informações pautadas no amedrontamento e apelo moral; e modelo educativo passivo. Do mesmo modo, discorreu-se sobre a abordagem em redução de danos, que se coloca como uma estratégia de promoção de saúde que não exclui nem um grupo ou indivíduo, mas fornece dicas de autocuidado para todos os usuários de drogas lícitas ou ilícitas, a fim de democratizar a informação mesmo diante daqueles que não queiram ou não consigam cessar o uso dessas substâncias (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2011).

Desse modo, para finalizar, foram dadas algumas orientações gerais sobre redução de danos diante do uso de substâncias. Como exemplo: alimentar-se antes; evitar misturar vários tipos de drogas e de bebidas; beber água antes, durante e depois; evitar de fazer o uso quando sozinho; evitar o uso em situações incompatíveis com os efeitos, como dirigir, praticar esportes, nadar; não aceitar drogas desconhecidas ou fornecidas por estranhos; não compartilhar qualquer tipo de instrumento para o consumo de drogas com outras pessoas (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2011); e no caso do uso de medicamentos, fazer o uso somente sob prescrição e com acompanhamento médico regular. Ainda, enfatizou-se a importância de não se omitir diante de qualquer situação em que alguém esteja passando por uma intoxicação devido ao uso de alguma substância, uma vez que o socorro imediato pode prevenir situações de risco e sequelas.

Ao final de cada encontro conversou-se sobre como os participantes



avaliavam a ação, ao que estudantes e professores responderam positivamente, pois essa não teve caráter moral e legal, mas sim dialógico. Portanto, entende-se que foi possível discutir de forma aberta e lúdica, considerando os saberes e as experiências dos participantes.

Ressalta-se que esse relato trouxe o apanhado geral das doze ações que ocorreram em âmbito de sala de aula, com turmas diferentes, o que significa que cada encontro teve suas particularidades conforme a participação e singularidade dos estudantes e professores.

CONCLUSÃO

Sendo assim, entende-se que a ação contribuiu para a discussão e reflexão acerca da temática das drogas a partir da perspectiva da redução de danos, pois negou-se a tarefa irreal de impor a abstinência e conforme Acselrad (2005) procurou-se distribuir e construir coletivamente um saber sobre a questão.

Reconhece-se as limitações dessa ação, que dentre outras questões, estão relacionadas a característica pontual da ação e o seu pouco tempo de duração. Portanto, salienta-se a necessidade de aprofundar e qualificar o debate através de ações que tenham caráter permanente e que envolvam toda a comunidade escolar.

Ainda, destaca-se a importância de favorecer a construção de fatores de proteção da qualidade de vida, além de colocar em evidência e discussão os diferentes fatores que podem se relacionar ao uso abusivo de drogas tais como, o consumismo, o imediatismo, a competitividade, a desigualdade social, o desemprego estrutural, e as discriminações em relação a gênero, raça e orientação sexual.

REFERÊNCIAS

ACSERALD, Gilberta. A educação para a autonomia : a construção de um discurso democrático sobre o uso de drogas . In: _____ (Org.). Avessos do prazer: drogas, Aids e direitos humanos. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 161-188.



CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA . Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) em políticas públicas de álcool e outras drogas [recurso eletrônico] / Conselho Federal de Psicologia. 2. ed. Brasília, CFP, 2019.

DANTAS, Jurema Barros. Tecnificação da vida: uma discussão sobre o discurso da medicalização da sociedade. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro , v. 21, n. 3, p. 563-580, Dec. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922009000300011&lng=en&nrm=iso>. access on 30 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922009000300011>.

ESCOHOTADO, Antonio. **Historia elemental de las drogas**. Anagrama, 2009.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares: álcool e outras drogas**. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, AIDS, e Hepatites Virais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Saúde, 2011. 56 p. : il – (Saúde e Prevenção nas escolas, v 5.) (Série B. Textos básicos de Saúde.)

NUNES, Deise Cardoso. et al. Outras palavras sobre o cuidado de pessoas que usam drogas. In: SANTOS, Loiva Maria de Boni. (Org.). **Outras palavras sobre o cuidado de pessoas que usam drogas**. Porto Alegre Ideograf/Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2010.

SANTOS, Vilmar Ezequiel dos; SOARES, Cássia Baldini; CAMPOS, Célia Maria Sivalli. Redução de danos: análise das concepções que orientam as práticas no Brasil. **Physis**, Rio de Janeiro , v. 20, n. 3, p. 995-1015, 2010.

VARGAS, Annabelle de Fátima Modesto; CAMPOS, Mauro Macedo. A trajetória das políticas de saúde mental e de álcool e outras drogas no século XX. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2019, v. 24, n. 3 [Acessado 21 Outubro 2019] , pp. 1041-1050.



PROCESSOS CRIATIVOS: UM CAMINHO PARA O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA

Educação Inovadora e Transformadora

Samara Weber Schmidt¹
Silvana Zancan²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir e compartilhar as experiências do Estágio Curricular Supervisionado I, do 5º semestre do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), realizado em uma escola da rede estadual de ensino desta cidade, com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, composta por 14 alunos entre a faixa etária de 7 e 8 anos de idade. As aulas foram realizadas diante de uma abordagem metodológica lúdica e criativa, na qual os alunos foram os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Durante o estágio foram trabalhados alguns processos criativos que permitiram aos estudantes, a autonomia de realizar e criar a sua própria Dança, incluindo, a forma lúdica de desenvolver a linguagem artística da Dança com as crianças. Entre algumas das atividades de criações, se destacam as letras do alfabeto, as imagens, as qualidades e os fatores de movimento estudados por Rudolf Laban. Ao final do estágio, foi confeccionado pelos alunos e pela estagiária, um painel artístico e interativo de aproximadamente quatro metros de comprimento, onde foram registrados e revisados os conteúdos desenvolvidos durante as aulas de Dança, além de proporcionar a integração entre os alunos e a criatividade individual. Esse estágio possibilitou vivenciar à docência no espaço escolar e as possibilidades da dança, arte e educação na formação desses educandos.

Palavras-chave: Dança; Processos Criativos; Ensino-aprendizagem; Estágio Curricular Supervisionado; Escola.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Dança é dificilmente encontrada no ambiente formal de ensino, mesmo sendo que a LBD nº 9.394/96 afirma que a Dança é uma área de conhecimento que deve ser abordada no ambiente escolar. Mas qual a importância da Dança no ambiente escolar? Quais os benefícios ou auxílios que ela traz para os alunos? A dança na escola contribui para a educação e desenvolvimento de corpos sociais e cidadãos brincantes para que saibam estabelecer vínculos com os outros e com o mundo em que vivemos afinal, Dança não é apenas repertório mas também,

¹ Graduanda em Dança Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria, e-mail: samarawebers@gmail.com

² Profa. Dra. do Departamento de Metodologia do Ensino, Universidade Federal de Santa Maria, e-mail: silvanazancan@hotmail.com



linguagem. De acordo com TADRA (2012), a dança é uma forma de compreender o mundo de forma diferenciada, a qual abre caminho fazendo com que o aluno crie e recrie o seu mundo. Em uma tentativa de interagir criticamente com a sociedade.

“Ensinar dança é necessariamente criar relações e, dessa forma, é preciso que o professor compartilhe ideias de reflexão, criatividade e autonomia, para que os alunos possam apreender conteúdos de maneira contínua, correlatada e crítica (TADRA, 2012).”

Durante esse artigo, irei compartilhar algumas das atividades e processos criativos realizados por mim, enquanto docente durante o Estágio Curricular Supervisionado I, do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, com o 2º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Educação Básica Margarida Lopes, situada na cidade de Santa Maria/RS, bairro Camobi, com alunos na faixa etária de sete e oito anos de idade, e que possibilitaram aos alunos (re)criarem seus mundos a partir da Dança e interagirem com os demais colegas de modo criativo e reflexivo.

PROCESSOS CRIATIVOS: CAMINHOS PARA ENSINAR DANÇA

Em minha primeira observação da turma, a professora pedagoga já havia alertado aos alunos que teria uma estagiária do Curso de Dança da UFSM e que a mesma iria dar aulas de Dança para eles durante o primeiro semestre do ano, no entanto, a responsável por um dos alunos veio me comunicar que seu filho não gostaria de ter aulas de Dança, pois o mesmo não gostaria de dançar “bailão”. Essa fala vem muito ao encontro do que é visto como Dança nas escolas: os repertórios, as danças codificadas, as coreografias em datas comemorativas. Acredito que é meu papel, como graduanda de licenciatura em Dança, levar a Dança como área de conhecimento a ser estudada e valorizada nas escolas, para que seja rompida essa visão de Dança somente como um repertório codificado.

Diante dessa situação ocorrida, optei por ter uma conversa com os alunos no meu primeiro dia de aula como docente na qual falei a eles como funcionariam as aulas e que iríamos estudar Dança através de brincadeiras, desenhos, entre outras atividades e esse primeiro diálogo foi muito importante pois percebi que ficaram mais



tranquilos em relação as aulas de Dança. “Tanto dançar quanto brincar em situação de ensino e aprendizagem possibilitam estabelecer redes múltiplas de relações: e as relações são sempre transformadoras (FREIRE, 1982). Para Marques (2012) permitir e incentivar que os alunos brinquem e dancem, que se transformem – já é em si uma forma de também transformar o mundo em que vivemos.

Buscando minhas referências teóricas, optei por trabalhar com Isabel Marques e seu livro *InterAções: criança, dança e escola*, no qual eu pude refletir bastante sobre minhas metodologias e os conteúdos que eu utilizaria em minhas aulas. Selecionei os conteúdos a serem estudados diante da observação que eu havia feito da turma, atenta ao conteúdo que os alunos estavam estudando, a alfabetização, e também busquei trabalhar os temas que são sugeridos para serem aplicados em Dança durante o ensino fundamental – anos iniciais, são eles: níveis, fatores de movimento, qualidades de movimento, etc. No entanto, adicionei processos criativos juntamente com os conteúdos, buscando abranger ainda mais as singularidades e individualidades de cada aluno.

O primeiro processo criativo, foi uma criação de movimentos a partir das letras do alfabeto, onde em conjunto as crianças pensaram movimentações que representassem cada uma das letras do alfabeto, analisando suas formas, linhas e curvas. A interação entre os alunos foi o destaque da atividade, se auxiliavam e refletiam sobre as movimentações do outro, se parecia alguma das letras ou não. Como os alunos estavam em processo de alfabetização, solicitei para que após criarem e memorizarem as letras e suas respectivas movimentações, eles escrevessem palavras com os seus corpos, possibilitando a criatividade em um exercício de escrita corporal.

Já o segundo procedimento utilizado para a criação, foi diante do estudo dos níveis (baixo, médio e alto), no qual as crianças deveriam imaginar animais que se moviam nesses três níveis, e experimentar a movimentação no corpo, de forma individual. O mais interessante nessa atividade foi perceber que mesmo tendo escolhido ou imaginado o mesmo animal, nenhuma das movimentações foi igual ou similar, cada aluno soube explorar e estudar os níveis a partir de sua individualidade.

Ao estudar os fatores de movimento (tempo, peso, fluxo e espaço), trabalhei atividades com pesos e balões, vídeos de Dança, Cinesfera Corporal (LABAN) e



atividades musicais, todas essas atividades traziam momentos de criação diante dos materiais citados acima. Com os pesos e balões os alunos deveriam pensar em objetos leves e pesados para a criação das movimentações, com os vídeos de danças urbanas e matérias do dia-a-dia (popping e torneira de água) os alunos puderam compreender melhor o que seriam os fluxos controlado e contínuo, e diante desses realizar suas movimentações. Com diferentes ritmos de música, realizaram a brincadeira da estátua, desenhando suas poses favoritas e após, transformaram essas imagens em movimento. Por fim, a Cinesfera foi trabalhada diante de um circuito no qual de forma livre e criativa, os alunos deveriam percorrem obstáculos que permitiam o corpo se expandir ou contrair, registrando após essas movimentações em papel pardo, circulando as extremidades do corpo.

Essa atividade é vista por mim como uma boa oportunidade para também se estudar os diferentes formatos de corpos, pois dependendo da movimentação que os alunos desenhavam, os corpos iam se modificando e tomando novas formas, corpos diversos, além de integrar a todos em contornar o corpo do colega, escolher a pose a ser desenhada e deitar sob o papel pardo (figura 1). Sim, algumas crianças tiveram dificuldades em contornar o corpos dos colegas, no entanto enquanto docente não interferi na atividade, permiti que os “erros” fizessem parte desse processo, eles foram totais protagonistas da criação.



(Estudo do espaço. Alunas Laura, Sthefani e Rafaelly. Registro da autora. 03/05/2019)



Após trabalhados todos esses conteúdos diante de atividades lúdicas e procedimentos de criação, foi realizado como forma de revisão, a confecção de um grande painel/jogo interativo possuindo quatro metros de comprimento e um metro e meio de largura feito em material de TNT. O jogo/painel possuía registrado todas as brincadeiras realizadas em aulas, com fotos e desenhos dos alunos, além de registros escritos por eles sobre as brincadeiras (figura 2), no qual cada atividade proposta no painel necessitava de dois ou mais alunos, então os conteúdos eram revisados por eles em grupos, o que facilitou bastante aqueles alunos que não recordavam alguns conteúdos, pois em grupos as crianças se ajudavam, relembravam e criavam novas movimentações.



(Registro feito durante a Defesa do Estágio Curricular Supervisionado; Foto: Silvana Zancan; 10/07/2019).

Trabalhei metodologias de criação me fez perceber o qual potente e necessário é o ensino de Dança nas Escolas, muitos alunos demonstraram tremendo potencial e gosto pela Arte da Dança, e minhas aulas de estágio foram o primeiro contato que os alunos tiveram com a Dança. Acredito que os alunos deveriam continuar tendo aulas de Dança, pois percebi o quanto grande é o potencial deles para tal arte, sempre demonstrando interesse e entusiasmo nas aulas, além de dispor de uma enorme criatividade durante as criações, demonstrando que são grandes artistas.



REFLEXÕES SOBRE SER ARTISTA-DOCENTE EM DANÇA

Enquanto aluna, sempre tive bastante dificuldade na aprendizagem, chegava da aula e repassava todos os conteúdos estudados com meus pais e quando necessário, eles chamavam algum professor para ir em minha casa me ajudar com os deveres, isso me fez refletir muito o modo como sou professora, e também perceber que a falta do ensino de Dança enquanto eu era aluna, invisibilizou aos professores de incentivarem tal potência artística. Quando criança e adolescente, minha brincadeira favorita era “escolinha” onde eu sempre realizava o papel de professora, e ficava realizada em assumir tal posição. Eu chamava todas as crianças que moravam no mesmo condomínio que eu para dar aulas de Português, História, Matemática, Dança, Ed. Física, entre outros, onde inclusive foi montada uma sala de aula pelos condôminos no salão de festas do prédio para que essas aulas acontecessem.

Sim, ensinar sempre foi algo que fui apaixonada, e por ter bastante dificuldades na escola, eu gostava muito de poder ajudar as crianças que assim como eu achavam muito difícil tudo aquilo que aprendiam na escola, no entanto eu era adolescente, e eles estavam no 1º e 2º ano do ensino fundamental, então eu conseguia auxilia-los nos seus devidos conteúdos da escola. Compartilho essas lembranças, porque ser professora não é algo que descobri ou desenvolvi durante a graduação, mas sim é algo que sempre fez parte de mim, mesmo sendo uma simples brincadeira com os amigos e vizinhos, educar e ser docente me constitui enquanto mulher, artista e professora, e essa foi uma das razões pelo qual desejei que meus alunos fossem os protagonistas desse processo de ensino-aprendizagem.

Não tive Dança no ambiente escolar de ensino, as aulas de Arte abordavam apenas as Artes visuais, no entanto eu fazia aulas de Dança fora da escola, sendo assim eu já possuía um contato com essa linguagem. A Dança foi a área na qual eu me encontrei, era isso o que eu amava fazer, o momento mais esperado da semana eram as aulas de Dança, e me senti muito contente em perceber que despertei esse mesmo entusiasmo para as aulas de Dança/Artes em meus alunos, pois sempre que eu chegava na escola para realizar o estágio, os alunos vinham me receber de



braços abertos curiosos e questionadores sobre o que faríamos na aula, quais brincadeiras (processos criativos) seriam realizadas, em qual local da escola aconteceria a aula, entre outros inúmeros questionamentos a respeito da Dança.

CONCLUSÃO

Considero a realização do estágio de grande importância para minha em formação docente, pois consegui entender e compreender melhor o contexto de ser professora em um ambiente formal de ensino tendo uma turma para acompanhar sua aprendizagem e desenvolvimento durante um longo semestre, sendo essa a minha primeira experiência no ensino fundamental anos iniciais acompanhando uma turma por um período de 14 semanas, na qual fiquei muito feliz em ter tido a oportunidade de levar a dança como área a ser estudada pelos alunos, pois eles não tinham contato com essa linguagem de ensino/artística, e por serem crianças, eles precisam e devem dançar e compreender seus corpos e suas movimentações, e dançar brincando foi a maneira que encontrei para trabalhar essa Arte que foi tão adorada por eles, despertando suas ideias e criatividade a cada aula.

É claro que não foi uma turma fácil de lidar, obstáculos foram encontradas em diversas aulas, pois eram crianças bastante falantes e dispersas, algumas vezes era complicado obter a atenção e concentração dos alunos para que a aula seguisse como planejado, embora não fossem todos os alunos bastante comunicativos, suas atitudes acabavam interferindo aos demais alunos, mas comprehendo que faz parte do processo, inclusive foi bom perceber que o momento da minha aula foi um momento de integração entre os alunos, pois surgiam debates e assuntos bacanas para discutir no grande grupo, no qual eu sempre tentava e buscava flexiona-lo para encaixar na temática ou conteúdo de minhas aulas.

Por fim, concluo que sem dúvidas trabalhar processos criativos com crianças, é uma metodologia que deveria ser utilizada todos os dias, permitir que os alunos reflitam sobre suas movimentações, criem e sejam criativos, sejam autônomos e “diretores” de suas próprias movimentações, os permite ver que são capazes de muitas coisas e que todos os corpos podem dançar, cada um do seu jeito, com suas



individualidades e especificidades. Além de que, saberem que a Dança é uma área de conhecimento que também pode e deve existir dentro dos ambientes formais de ensino, nos processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Político e Pedagógico da Escola Margarida Lopes.** Santa Maria, 2018.

LABAN, R. **Danza Educativa Moderna.** Barcelona: Paidós, 1975.

MARQUES, Isabel. **Interações:** crianças, dança e escola – Coleção InterAções. São Paulo: Blucher, 2012.



PROJETO ATLETISMO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE ENSINO

Eixo: Educação Inovadora e Transformadora

Nestor Rossi Júnior¹
Leandra Costa da Costa²

RESUMO

Este trabalho é uma descrição do ensino do Atletismo em uma escola municipal localizada na Vila Maringá, em Santa Maria. O projeto de extensão intitulado Projeto Atletismo na Escola: Uma Proposta Alternativa de Ensino, contemplado pelo edital de n.027/2019 da PROGRAD/UFSM objetivou possibilitar a inserção e a parceria da Universidade Federal de Santa Maria com as escolas do município de Santa Maria, priorizando a busca pelo desenvolvimento do Atletismo como uma prática social presente nos currículos das aulas de Educação Física e concomitantemente projetando a inclusão social dos educandos da rede pública via esporte. O projeto foi desenvolvido com 50 educandos dos 7º anos da referida escola, que aprenderam sobre 11 modalidades distintas do Atletismo, envolvendo corridas, salto e lançamentos/arremesso. O projeto teve uma excelente participação e aceitação dos alunos, e conseguiu atingir os objetivos propostos, difundindo o Atletismo, e despertando nos educandos um olhar crítico frente ao movimento e a realidade na qual estão inseridas.

Palavras-chave: Atletismo, Ensino, Educação Física.

INTRODUÇÃO

O Atletismo, ao ser desenvolvido nas escolas, é de extrema importância, pois desenvolve tanto os aspectos locomotores quanto psicológicos dos alunos por meio de atividades que compõem os gestos básicos do ser humano como, correr, saltar, arremessar, lançar e pular (MATTHIESEN, 2008).

Sabe-se também que os ambientes para prática do devido esporte são precários ou inexistentes em muitas escolas, sendo assim o professor deve ser criativo, levar os alunos para áreas livres, criar e desenvolver materiais junto de seus alunos, incentivando-os a conhecer cada vez mais o esporte. O professor de Educação Física é um motivador, transmissor de conhecimento e para isso precisa cativar o aluno a novas práticas esportivas (idem).

¹ Graduando em Educação Física Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria. Email: nestor.jr17@gmail.com

² Doutora em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Email:lcostadacosta@hotmail.com



O desenvolvimento da capacidade de ensinar o Atletismo, principalmente no contexto escolar, envolve o fazer, o agir com a finalidade de ensinar as crianças dentro de exigências pedagógicas envolvendo as competências para ação, para as relações pessoais dentro das propostas estabelecidas pelos princípios educacionais, o que de fato pode-se mencionar como sendo capacidades bastante complexas. Evidenciamos o ensino-aprendizagem do Atletismo como possibilidade de apropriação da cultura produzida historicamente na intenção de projetar sujeitos autônomos, conscientes e críticos em relação à sua corporeidade e expressividade corporal.

Essas duas exigências básicas a serem cumpridas pela disciplina, uma em relação à aprendizagem prática das provas de Atletismo que inclui o seu conteúdo teórico e a outra em relação ao ensino, principalmente na escola, não se excluem, pelo contrário, complementam-se, embora a segunda implique em relações pedagógicas mais profundas.

Diante disso, o presente trabalho descreve o ensino da modalidade esportiva do Atletismo através da inserção em uma escola municipal localizada na Vila Maringá, em Santa Maria – através do projeto de extensão, contemplado pelo edital de n.027/2019 da PROGRAD/UFSM, intitulado: “Projeto Atletismo na Escola: Uma Proposta Alternativa de Ensino”, que possuiu o objetivo possibilitar a inserção e a parceria da Universidade Federal de Santa Maria com as escolas do município de Santa Maria, priorizando a busca pelo desenvolvimento do Atletismo como uma prática social presente nos currículos das aulas de Educação Física e concomitantemente projetando a inclusão social dos educandos da rede pública via esporte.

O projeto visa o ensino do Atletismo nas escolas do município, pois o mesmo, para Matthiesen (2009) é um esporte base, visto que envolve os movimentos de correr, saltar, lançar/arremessar que constituem os movimentos básicos do ser humano, e que estão presentes na maioria dos esportes. Desta forma, o ensino do atletismo deve ser mais valorizado e desenvolvido dentro do âmbito escolar, pois é de suma importância para o desenvolvimento motor e intelectual dos jovens, mas não é o que acontece.



Para Marques; Iora (2009), Da Silva, Sedorko (2011) e Mota & Silva (2015), o Atletismo ainda não é trabalhado dentro das escolas brasileiras, embora seja um conteúdo clássico da Educação Física, devido a fatores como: falta de espaço e materiais, desconhecimento da modalidade pelos professores, e as raras vezes que é trabalhado, tem negligência de conteúdo, sendo as principais modalidades trabalhadas nesse caso as corridas e os saltos.

O projeto “Atletismo na Escola: Uma Proposta Alternativa de Ensino” visa sanar esses dois pontos específicos, atuando na “descoberta” e desenvolvimento da prática do Atletismo frente aos alunos, para que não seja negligenciada a eles essa prática ao mesmo tempo em que propicia uma formação continuada em serviço para os professores da rede pública de ensino, buscando motivar a prática e a didática de ensino.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

O projeto “Atletismo na Escola: uma Proposta Alternativa de Ensino” foi contemplado pelo segundo ano consecutivo na PROGRAD/UFSC, em 2018 foi aprovado através do edital n.021/2018 e no presente ano foi contemplado pelo edital de nº 027/2019. A ideia do desenvolvimento desse projeto, surgiu através dos estudos e discussões oriundas no que tange a situação do Atletismo, na disciplina de Atletismo I (DEI1007) e Atletismo II(DEI1008), ofertadas no quarto e quinto semestre respectivamente, que fazem parte do currículo do curso de Educação Física- Licenciatura, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. Embora seja percebida a carência de estudos atuais, identificou-se que grande parte dos acadêmicos chegavam sem nenhum conhecimento prévio sobre o Atletismo, somando essa questão as discussões desenvolvidas em aula, percebeu-se que o ensino desta importante modalidade esportiva estava sendo privada dos alunos das escolas.

Dessa forma, o projeto “Atletismo na Escola: uma Proposta Alternativa de Ensino” surgiu pela necessidade de disseminar o atletismo tanto para o âmbito



escolar como para os acadêmicos colocarem em prática os conhecimentos adquiridos nas disciplinas cursadas durante a sua formação.

É notório que a realidade do Atletismo no Brasil está bastante comprometida, os estudos de Mota & Silva (2015) e Da Silva; Sedorko (2011) revelam que o conteúdo Atletismo, que faz parte dos conteúdos clássicos da Educação Física, é um esporte que serve de base para todos os outros, auxiliando no desenvolvimento das modalidades motoras das crianças e jovens sendo muito pouco difundido dentro das escolas brasileiras. Fazendo um recorte específico para a cidade de Santa Maria, Lencina e Rocha Júnior (2001) em seus estudos já haviam verificado um descaso do ensino do atletismo dentro das escolas da cidade, devido principalmente a falta de espaço e materiais, juntamente com a falta de conhecimento dos professores sobre a modalidade.

O desenvolvimento do projeto em 2019 começou após a aprovação do edital 027/2019, que ocorreu no mês de maio. No mês de junho foram feitas reuniões com os professores e diretores da Escola Municipal em Santa Maria, para apresentação inicial do Projeto, desenvolvimento e implementação do mesmo. O mês de julho foi empregado para preparar e planificar os conteúdos a serem trabalhados, visto que o atletismo possui diferentes modalidades e devido as férias escolares dos alunos estarem ocorrendo nesse período. As atividades foram programadas para iniciar após o recesso das férias de inverno, e ficar durante todo o segundo semestre do presente ano.

Para o desenvolvimento das ações de ensino do Projeto foi realizado um processo seletivo de um acadêmico do curso de Educação Física-Licenciatura. O referido acadêmico ministrou então as aulas para cerca de 50 alunos dos dois 7º anos da escola. Essa faixa etária e ano foram escolhidos devido aos horários das aulas que o acadêmico tinha que cumprir na UFSM, e os horários disponibilizados pela escola. Os conteúdos escolhidos para serem trabalhados na escola levaram em conta o perfil dos educandos, suas características e realidade, sendo priorizadas as corridas de velocidade, corridas com barreiras, corridas de revezamento, corridas de fundo, salto em distância, salto em altura, salto triplo, lançamento do dardo, lançamento do disco e arremesso do peso.



Os dez conteúdos propostos para serem ensinados aos alunos, foram planejados ao longo de 30h/aula durante o segundo semestre de 2019. Foram abordados dois conteúdos por aula, utilizando-se a abordagem crítico-emancipatória, desenvolvida por Kunz (1998) que tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para a transformação (ou não) da realidade na qual estão inseridos. A proposta busca uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentada no desenvolvimento de três competências: 1) A competência objetiva, que visa desenvolver a autonomia do aluno através da técnica; 2) A competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sócio-cultural; 3) A competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal.

A escola apresentava pouca infraestrutura para a prática, possuindo uma quadra de futsal a céu aberto, e uma quadra de vôlei de areia em condições precárias. Com relação aos materiais disponíveis na escola, eram poucos, e menos ainda os específicos para o ensino do atletismo, o que prejudicou levemente o ensino, mas a proposta do Projeto, como o próprio nome já evidencia, consiste em ser uma proposta alternativa, deste modo, a sequência de conteúdos proposta foi desenvolvida, sendo os conteúdos divididos da seguinte forma:

Tabela 1. Conteúdos desenvolvidos em cada uma das aulas

09/ago	Corridas de velocidade e revezamento
16/ago	Salto em Distância e Arremesso do Peso
23/ago	Salto em Distância e Salto Triplo
30/ago	Salto em Distância e Lançamento do Dardo
06/set	Corridas de velocidade e barreiras
13/set	Corridas de revezamento e Salto em Altura
27/set	Corridas de Velocidade e revezamento
04/out	Lançamento do Dardo e Lançamento do Disco
11/out	Corridas de Fundo e Salto em Distância



18/out	Lançamento do Dardo e Arremesso do Peso
25/out	Lançamento do Disco e Corridas de Velocidade
01/nov	Corridas com barreiras e Corridas de Fundo
08/nov	Corridas de Velocidade e Salto em Distância
22/nov	Salto em Altura e Arremesso do Peso

Fonte: autores, 2019.

Os alunos demonstraram certa resistência inicial com a prática do atletismo, devido principalmente a não ser algo que eles estavam habituados a executar e principalmente pelo fato de que determinados esportes já estão consolidados na escola como o futsal, o handebol entre outros. Com o desenvolvimento das modalidades e o passar das aulas, os alunos foram demonstrando cada vez mais interesse pela prática, tendo alguns destaques individuais em certas modalidades e algumas preferências, conforme podemos observar na tabela 1, cada modalidade foi trabalhada no mínimo duas vezes, sendo os saltos os conteúdos mais desenvolvidos e recorrentes durante a intervenção.

Essa preferência pelo conteúdo dos saltos é interessante de se analisar como fenômeno, não tendo como saber a origem desta propensão, já que que os alunos não haviam visto nenhum tipo de salto anteriormente, e demonstraram durante o Projeto interesse no atletismo, principalmente nessa área de saltos. Uma dificuldade encontrada durante as aulas foi a competição com o futebol, pois a prática deste era solicitada recorrentemente pelos alunos, mas apesar disso, os alunos demonstravam interesse em praticar as modalidades do atletismo, muitas vezes esquecendo o futebol, deste modo, podemos entender que a falta do ensino de diferentes modalidades afeta o desenvolvimento dos alunos.

É importante destacar que durante o desenvolvimento do Projeto os alunos receberam o convite e participaram do “IV Festival de Atletismo: Transpondo Barreiras, Vencendo Limites”, evento organizado pelos acadêmicos que cursam a disciplina de Atletismo II (DEI1008), do Curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. A participação deles teve o intuito de fomentar ainda mais sua atração pelo atletismo e também proporcionar aos alunos uma



vivência da prática do Atletismo em ambientes próprios para a prática e com materiais próprios para a execução da modalidade.

A presença da professora de Educação Física nas aulas foi imprescindível para que o objetivo do projeto fosse alcançado, pois como já foi referido anteriormente, o Projeto é uma alternativa de curto prazo para sanar a falta do ensino do Atletismo nas escolas. Para isso, a estratégia adotada foi o ensino do mesmo nas escolas pelo acadêmico responsável com a presença do(a) professor(a) regente, para que assim ele(a) caso não tenha conhecimento do conteúdo, possa a aprender com o acadêmico, ou esclarecer dúvidas, de forma a dar continuidade ao ensino da modalidade após a finalização do Projeto na escola. O Projeto visa ofertar uma formação continuada em serviço aos professores da escola facilitando assim a troca de experiências e informações com o acadêmico responsável pela execução do Projeto na escola.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento do Projeto no ano de 2019 ocorreu conforme o planejado, tendo seus objetivos alcançados, os quais eram: a formação continuada em serviço do professor da escola e a apresentação o ensino do esporte Atletismo para os educandos. Um objetivo secundário que era a aproximação da escola com a UFSM, também foi atingido através da participação no evento IV Festival de Atletismo, em que os educandos participaram. Através desse Projeto, pode-se difundir o Atletismo no âmbito escolar, possibilitando o acesso deste esporte na vida dos alunos.

O ensino do Atletismo, juntamente com a abordagem pedagógica utilizada neste projeto, foram fundamentais para a formação física e mental dos educandos, pois eles possibilitaram a construção de um senso crítico sobre a cultura corporal, principalmente a do atletismo, o desenvolvimento de habilidades motoras básicas, que irão servir para todas as atividades subsequentes na vida dos mesmos, sejam elas esportivas ou não, e a vivência social através da atividade física, na qual os alunos puderam entender seus limites, os limites dos colegas e aprender a conviver/respeitar as diferenças presentes na sociedade.



REFERÊNCIAS

- DA SILVA, A. I.; SEDORKO, C. M. **Atletismo como conteúdo das aulas de educação física em escolas estaduais do município de Ponta Grossa.** Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 14, n. 3, p. 25-33, 2011.
- KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte.** Ijuí: Unijuí, 1998.
- LENCINA, Lyselenne A.; ROCHA JÚNIOR, Ivon C. **Diagnóstico do atletismo escolar em Santa Maria.** Kinesis, Santa Maria, n. 25, p. 71-89, jul/dez., 2001.
- MARQUES, C. L. S.; IORA, J. A. **Atletismo escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e métodos em aulas de Educação Física.** Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 103-118, abr./jun. 2009.
- MOTA e SILVA et.al. **Atletismo (ainda) não se aprende na escola? revisitando artigos publicados em periódicos científicos da educação física nos últimos anos.** Rev. Movimento, 2015.
- SEDORKO, C. M., DISTEFANO, F., **O atletismo no contexto escolar: possibilidades didáticas no 2º ciclo do ensino fundamental.**, EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 16, Nº 165, Fevereiro de 2012.



PRONOMINÓ: APRENDENDO OS PRONOMES ATRAVÉS DO LÚDICO

Educação Inovadora e Transformadora

Laura Severo da Silveira¹

Gustavo Rafael Hein²

Célia Helena de Pelegrini Della Méa³

RESUMO

Face às constantes dificuldades de aprendizagem dos estudantes perante o ensino tradicional da Gramática Normativa, mostra-se urgente a necessidade da realização de atividades de ensino lúdicas em sala de aula. Nesse contexto, o trabalho apresenta um relato de experiência de dois bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Núcleo de Língua Portuguesa, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em uma turma de segundo ano da Escola de Ensino Médio de Itaara, situada no município de Itaara, às margens de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Nesse sentido, visando a promover o ensino e a aprendizagem de pronomes, desenvolveu-se o Pronominó - um jogo semelhante ao tradicional dominó -, no qual os estudantes foram desafiados a unir o conceito dos diferentes pronomes a exemplos de aplicação destes em frases. O relato de experiência, portanto, abarcará o processo de implementação da atividade, que foi desenvolvida em três estágios: a confecção do jogo, realizada pelos bolsistas ao longo das reuniões pedagógicas semanais; a dinamização da atividade, efetivada em sala de aula a partir da formulação de equipes de estudantes sob a orientação de um bolsista; e a análise do desempenho da atividade, a qual se revelou positiva e foi efetuada através de amostragens qualitativas, coletadas a partir das considerações da professora-regente da turma acerca da aprendizagem da turma, e quantitativas, decorrentes da boa performance dos estudantes nas atividades avaliativas da disciplina de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Pronominó; ludicidade; ensino; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este relato compõe-se da apresentação e da reflexão sobre uma prática pedagógica desenvolvida por dois bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Núcleo Língua Portuguesa na Escola Estadual de Ensino Médio de Itaara ao longo do primeiro semestre de 2019.

¹ Acadêmica do curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Maria (laurasevero95@gmail.com);

² Acadêmico do curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Maria (gustavohein123@gmail.com);

³ Professora Doutora do Departamento de Letras Clássicas e Linguística da Universidade Federal de Santa Maria (celiadmea@gmail.com).



O programa, patrocinado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), é destinado aos graduandos que estejam nos semestres iniciais dos cursos de licenciatura, e foi desenvolvido com o intuito de oportunizar a prática docente em contextos escolares, cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) está inferior ao ambicionado pelo Ministério da Educação.

Objetiva, para além da introdução à docência em um cotidiano de ensino básico público, a promoção do encontro entre teorias universitárias e a experiência discente. O PIBID prevê, também, o propósito de formulação de atividades criativas e distintas das aulas tradicionais de língua portuguesa. Dessa forma, o programa não almeja a substituição das aulas regulares, mas fomenta projetos inovadores que contribuam para atender as demandas das escolas.

Nessa perspectiva, um grupo, formado por oitos pibidianos do núcleo de Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Santa Maria, foi alocado na Escola Estadual de Ensino Médio de Itaara, à frente da turma 212, do segundo ano do Ensino Médio Regular.

Com cerca de 200 alunos dispostos em três turnos e situada em zona rural, a escola enfrenta dificuldades com o desempenho dos alunos. Tal impasse, além de ser apontado pelo IDEB, tornou-se evidente na disciplina de Língua Portuguesa, através das notas insatisfatórias das atividades avaliativas.

Assim, fez-se necessária a inserção do programa na E.E.E.M de Itaara para auxiliar a professora-regente a suprir as dificuldades enfrentadas no decorrer do primeiro e segundo semestres de 2019.

Tendo em vista as notas insatisfatórias da primeira avaliação do semestre, na qual o tópico abordado foi a classe gramatical variável pronome, motivou-se a elaboração de uma atividade que propusesse uma revisão do conteúdo já exposto pela professora titular da turma 212, mas que o abordasse os conceitos necessários de forma lúdica e diferenciada.

Logo, surgiu a preocupação em não representar o padrão errôneo, identificado por Freire (2005), da concepção “bancária”, isso é, do ensino vertical do educando ser mero receptor ou “depositário” e o educador único possuidor dos conhecimentos ou “depositante”.



Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositantes e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem (FREIRE, 2005).

Concomitantemente, entende-se, assim como postulou Travaglia (1996), que todo aspecto e qualquer componente da língua é suscetível a uma interpelação teórica, uma interpelação não teórica e uma interpretação normativa. Cabe, então, ao discente a escolha metodológica para a melhor abordagem conteudística, desde que exista uma proposta relevante para o aluno que possibilite não só o ensino na língua, mas, o ensino sobre a língua para visando ao desenvolvimento das habilidades de análise linguística.

Para tanto, peculiarmente, o trabalho com pronomes tende a limitar a maioria dos professores à teoria, uma vez que, consiste em várias classes e conceitos distintos que são necessários para a compreensão dos seus respectivos tipos de pronomes. Urgiu, nesse momento, a necessidade de se trabalhar com os conceitos, porém com o designo de dispor disso através da ludicidade.

Mesmo não debatida claramente na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, convém ponderar que, por vezes, a ludicidade, levantada pelo Ministério da Educação para o Ensino Fundamental, não só possibilita o diagnóstico das demandas da turma ou a introdução de conteúdos novos, mas, da mesma forma, proporciona a sua consolidação.

A ludicidade pode ser utilizada como forma de sondar, introduzir ou reforçar os conteúdos, fundamentados nos interesses que podem levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado. Assim, o lúdico é uma ponte para auxiliar na melhoria dos resultados que os professores querem alcançar (BRASIL, 2007).

É possível considerar que o lúdico, principalmente no contexto de lacunas de compreensão sobre um conteúdo já exposto, é válido para colaborar na consolidação



do processo de ensino aprendizagem, inclusive, entre os adolescentes do segundo ano do ensino médio

Visando a atender os objetivos do PIBID, a perfazer as demandas da turma e a propor uma atividade de revisão divertida e criativa, que une o ensino da Gramática com a ludicidade e enfatiza a troca de conhecimentos entre os alunos para a concretização do conceito de pronome e suas classificações, formulou-se o jogo *Pronominó*, que consiste em um material semelhante ao tradicional dominó, pelo qual os alunos foram instigados a relacionar, partindo de seus conhecimentos prévios, o conceito, a categoria e os exemplos de cada tipo de pronome.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento da proposta se deu no decorrer de dois períodos, no entanto, teve a sua produção em cinco etapas: levantamento da demanda das turmas; reflexão prévia; confecção do jogo; implementação da atividade e análise dos resultados, constituindo-se, academicamente, como uma pesquisa-ação.

Inicialmente, foi feito, com o auxílio da professora-regente, uma investigação das demandas da turma 212. Por meio das baixas notas na primeira atividade avaliativa do semestre, identificou-se insatisfatória a compreensão da classe gramatical pronominal.

Após o reconhecimento da carência, fez-se indispensável uma reflexão prévia. Assim, foram realizadas reuniões entre os bolsistas para analisar, em conjunto, o contexto, de forma que pudessem ser observadas diversas possibilidades de projetos que englobassem a revisão da categoria com uma propositura que fosse alternativa àquela já apresentada pela docente da turma.

Nesse sentido, surgiu a ideia da criação de um *Pronominó*, um jogo simples, que compilava todos os tipos de pronomes, seus conceitos e três exemplos, ambos divididos em pedaços de cartolina distintos e embaralhados. Jogado em grupos de quatro ou cinco alunos, venceria o jogo a equipe que conseguisse encontrar e associar, de forma correta, as definições e os exemplos às suas categorias correspondentes no menor tempo possível.

Tornou-se necessária, portanto, a terceira etapa, de confecção do jogo, e para isso, fez-se uso da Moderna Gramática Portuguesa, do linguista Evanildo Bechara,



para a seleção das concepções utilizadas nas peças do jogo. Vale destacar que a temática pronominal possibilitou uma atividade reflexiva, uma vez que a formação das palavras que dão nome as categorias (como a de pronome possessivo), aludem aos seus conceitos (“palavra que indica posse”).

O objetivo do jogo era fazer com que os alunos estabelecessem relações entre o nome das classes e seus significados, com a finalidade de viabilizar a compreensão de que há um propósito nas nomenclaturas e que, quando se considera isso, entender os tipos de pronome torna-se mais acessível.

Nessa guisa, observou-se a possibilidade de deslocar os pronomes de tratamento, que são uma subcategoria dos pronomes pessoais, para que eles pudessem fazer parte do jogo, pela viabilidade de associação entre o nome e o conceito.

Então, o jogo Pronominó, envolvia os pronomes pessoais, de tratamento, possessivos, demonstrativos, interrogativos, relativos e indefinidos. É composto de peças com apenas o nome do tipo pronominal, peças com suas descrições e três exemplos com respectivos pronomes assinalados.

Assim, configuraram-se, em folhas impressas, as peças do jogo para serem recortadas e coladas em pedaços de cartolina para assegurar maior durabilidade a elas. Posteriormente, as peças foram embaralhadas e colocadas em quatro caixas. Cada uma delas continha um exemplar do jogo Pronominó.



(Imagem 1: fabricação do jogo *Pronominó*)



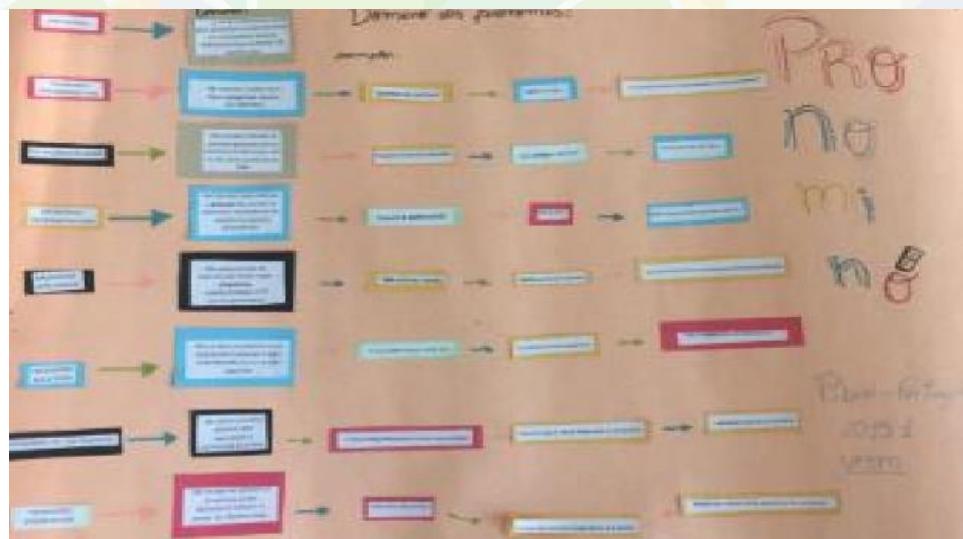
A quarta etapa se deu pela dinamização da proposta, que foi iniciada pela exposição dialogada do objetivo do jogo, das instruções e das regras. Foi exposta para a turma, ainda oralmente, a relevância do *Pronominó* como um caminho para a revisão do conteúdo e foi divulgado o prêmio (doces) para o grupo ganhador, a fim de incentivar o comprometimento da turma com a atividade. Depois dos devidos esclarecimentos, a turma foi dividida em grupos e, logo, o *Pronominó* lhes foi entregue.

No decorrer dos dois períodos destinados para os exercícios, os bolsistas circulavam entre os grupos para que pudessem indicar algumas pistas, de modo a promover reflexões nos alunos e sanar as suas dúvidas.

Depois do sinal de término do primeiro grupo, um pibidiano ficou responsável pela correção da atividade do grupo. Caso existisse algum equívoco, o jogo continuaria até o próximo grupo concluir a atividade. Em seguida, foi feita a correção coletiva da atividade, para que todos estivessem a par da disposição correta das classes, conceitos e exemplos. Nessa etapa, também, abriu-se um momento para entender como aconteceram alguns enganos e foram coladas em cartazes, posteriormente, as peças em seu arranjo correto, os quais foram expostos no mural da sala.



(Imagens 2 e 3: Dinamização do *Pronominó*)



(Imagem 4: cartaz com o resultado da atividade)

Na quinta e última etapa, realizou-se uma nova reunião, entre os bolsistas pibidianos, para a formulação de uma reflexão pós-ação. Foram feitos registros escritos das dificuldades e facilidades encontradas, das observações sobre a eficiência da atividade, em promover ou não impacto na vida escolar dos alunos, e sobre o desempenho dos bolsistas na dinamização da atividade.

RESULTADOS E REFLEXÕES

O jogo agradou aos alunos e encorajou muitas discussões produtivas entre os grupos. Houve troca significativa de conhecimento entre os alunos, além da elevação do entrosamento entre os discentes, o que corroborou, inclusive, um considerável comprometimento e empenho deles na realização do exercício.

O Pronominó ampliou os conhecimentos da turma sobre pronomes, resultando no bom desempenho dos alunos nas avaliações da disciplina de língua portuguesa, posteriores à dinamização do jogo.

Já a proposta oportunizou aos pibidianos, desde a primeira etapa da atividade, a união das teorias estudadas com a experiência docente. Além permitir diversas reflexões aos bolsistas, a responsabilidade de elaboração de um plano de aula que sanasse as demandas e permitisse um ensino horizontal que fizesse do educando um agente do processo de ensino-aprendizagem, tal qual a perspectiva sociocultural, de Vygotsky (1988), também foi de enorme valia.



Esteve presente, em toda a prática pedagógica, o desejo de conciliar a ludicidade, o conteúdo e a valorização dos conhecimentos prévios e linguísticos que os alunos já possuíam, objetivando desenvolver a interação e a troca de saberes entre os discentes no transcorrer do exercício.

Articular o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento é importante, sobretudo, para realizar, como já postulado por Freire (2005), a aprendizagem horizontal e em comunhão, ao passo que, considera-se que não existe a relação de um indivíduo que educa ou é educado, mas sim, o conhecimento que é compartilhado em cooperação e coparticipação, pela interação.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2005, p.79).

Por fim, a vivência dessa prática educacional permitiu, acima de tudo, o esclarecimento de que a preparação de um plano de aula, que dê relevo para a construção do saber em conjunto e de modo lúdico, não exige um ofício extravagante ou complexo.

O jogo Pronominó revelou-se como uma nova forma de abordar a Gramática tradicional sem necessitar longas práticas de sala de aula, sendo acessível para a realidade dos professores de ensino básico. A prática pedagógica pode englobar brincadeiras, teoria e dinâmicas em equipe, inclusive, em aulas de gramática e, ao mesmo tempo, ser eficiente no processo de ensino-aprendizagem

CONCLUSÃO

Conclui-se que a promoção de propostas pedagógicas que invistam no trabalho em equipe e na ludicidade são de extrema valia nas aulas de Ensino Médio. A promoção de dinâmicas como jogos e brincadeiras, de maneira alguma constitui uma infantilização dos alunos das séries finais do Ensino Regular, mas sim, impulsiona o protagonismo dos alunos e propicia um ambiente descontraído.



O Pronominó, ao passo que permitiu a brincadeira, a descontração e a interação, motivou o compartilhamento, entre eles, de dúvidas e conhecimentos. A atmosfera que o ensino da educação horizontal proporciona, em atividades como essa, propulsiona o interesse dos alunos, em decorrência do clima propício e confortável para a troca de saberes.

Ademais, todas as etapas da proposta pedagógica aqui relatada foram de grande valia, também, para os bolsistas. O contato com a prática docente, em contexto escolar com as demandas evidenciadas, suscita a importância do comprometimento do professor com a realização de atividades de concreta relevância, o qual precisa reorganizar o seu planejamento de aulas a partir das necessidades da turma, tornando-as acessíveis e produtivas.

O jogo não se apresentou como uma maneira, integralmente, nova de se trabalhar com a gramática, mas consolidou-se como um formato diferenciado e transformador ao unir a objetividade da teoria gramatical tradicional com um suporte de ensino dinâmico e lúdico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009
- BRASIL. M. E., **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. M. E., **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL, M. E., **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, Brasilia: MEC, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- TRAVAGLIA, L.C., **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4 ed. São Paulo: Ícone, 1988. 228p.



**REDES DE APRENDIZAGEM: MEDIDAS DE COMPREENSÃO E APOIO À
PERMANÊNCIA ACADÊMICA
EDUCAÇÃO INOVADORA E TRANSFORMADORA**

**Gabriélli Rist dos
Santos¹ Matheus Göttems de
Paula²
Sílvia Maria de Oliveira Pavão³**

RESUMO: O trabalho tem como objetivo analisar os processos de aprendizagem que incidem sobre a evasão e repetência no sistema da Educação Superior, tendo como referência as redes de Aprendizagem, que podem contribuir com o acompanhamento pedagógico dos estudantes em caráter preventivo e de intervenção diretiva nos casos em que se deflagra os problemas no aprender. Essa pesquisa, do tipo documental e aplicada, em curso, aborda os problemas que os alunos enfrentam para a conclusão do curso superior na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Os indicadores de análise consistem na complexidade do aprender nos espaços formais, os desafios enfrentados pelo corpo discente e docente, as alternativas de apoio específico aos casos de dificuldades de aprendizagem, e outras condições adversas afetas ao processo de aprendizagem. Essa pesquisa é realizada com base em um levantamento de dados coletados pela Coordenadoria de Ações Educacionais – CAEd, por meio de seus relatórios anuais, no período de 2017 a 2018, e de entrevista aberta com os profissionais da equipe multiprofissional. Os resultados esperados com o estudo são a melhor compreensão das complexas relações desenvolvidas no ambiente acadêmico que desencadeiam em uma alta taxa de evasão.

Palavras-chave: Evasão, Aprendizagem, Prevenção, Formação.

INTRODUÇÃO:

O alarmante número de evasões e reprovações, por parte do corpo discente da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), levou a esta pesquisa, que busca repensar as práticas adotadas pela instituição e pelo corpo docente. Almeja-se vislumbrar as ações que podem contribuir com o acompanhamento pedagógico dos estudantes, para então descobrir e prevenir as causas da não conclusão e do abandono dos cursos superiores dessa instituição.

Pensando-se nos processos de aprendizagem e nos projetos capazes de intervir no refreio da evasão e repetência acadêmica por parte do corpo

¹ Acadêmica de Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, ristgabi@yahoo.com.br.

² Acadêmico de Letras – Inglês, Universidade Federal de Santa Maria, matheus.gottens@gmail.com.

³ Doutora, Docente, Universidade Federal de Santa Maria, silviamariapavao@gmail.com.



discente, foi realizada uma pesquisa, do tipo documental e aplicada, utilizando a abordagem qualitativa. Utilizou-se o acervo da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd), por meio dos relatórios anuais dos anos de 2017 e 2018, buscando-se mostrar as diversas intervenções oferecidas por essa coordenadoria, que está ligada ao Gabinete do Reitor(GR).

Com base nesse levantamento, foram descobertas as variantes que acarretam na evasão acadêmica, englobando-se os cursos de graduação, nas modalidades presencial e a distância. A partir desses dados estatísticos, a instituição é capaz de traçar um programa para intervir, pretendendo a diminuição desses dados negativos.

Esta pesquisa é derivada do Projeto Redes de Aprendizagem, da CAEd, o qual está em andamento desde janeiro de 2017. Esse projeto aspira a um melhor aproveitamento das práticas pedagógicas já aplicadas, aliado a um melhoramento das experiências, por parte dos alunos atendidos anualmente. Dentre esses estudantes, encontram-se aqueles alocados em diversas especificidades na vida acadêmica, a saber: alunos em processo de acompanhamento pedagógico e de cancelamento de matrícula e vínculo com a UFSM, regidos pela Resolução 033/2015; alunos com deficiência; alunos ingressantes pelo sistema de cotas para pretos, pardos e indígenas, imigrantes; alunos em atendimento pedagógico, psicológico e psiquiátrico.

Esta prática pedagógica foi realizada durante o segundo semestre de 2019, com o apoio do Programa de Licenciaturas (Prolicen), ofertado pela Pró-reitora de Graduação (PROGRAD).

DESENVOLVIMENTO

Conforme Moehlecke (2007), há diversos fatores que corroboram a evasão dos acadêmicos no ensino superior. Esses fatores podem ser de cunho individual, como, por exemplo, a incerteza em relação ao curso, advinda essa de uma busca interna, pois, geralmente a escolha da área de formação é feita

¹ Acadêmica de Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, rilstgabi@yahoo.com.br.

² Acadêmico de Letras – Inglês, Universidade Federal de Santa Maria, matheus.gotttems@gmail.com.

³ Doutora, Docente, Universidade Federal de Santa Maria, silviamariapavao@gmail.com.



precocemente. Citam-se também os motivos familiares, como doença, problemas financeiros, nascimento de criança, compromissos matrimoniais e/ou necessidade de trabalhar. Podem estar presentes também os fatores institucionais, como a desilusão com o curso, adversidades em relação ao curso, como um currículo inadequado ou muito rígido, dificuldade no relacionamento com professores, colegas, funcionários e/ou de acesso à instituição de ensino.

A evasão discente no ensino superior é um acontecimento grave e complexo, vinculado a diversas causas que exercem influência ou não na desistência acadêmica. Em vista disso, a mesma se apresenta como um problema institucional enigmático, que prejudica o resultado dos sistemas educacionais. A desistência dos estudantes que ingressam no ensino superior, mas que por algum motivo não concluem o curso, configura-se como um fator de dilapidações sociais. Na visão no setor público, a evasão compreende o investimento de recursos públicos que não terá o devido retorno e, no setor privado, a desistência acadêmica é uma relevante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é proveniente da ociosidade de professores, colegas, funcionários, equipamentos e infraestrutura (AMARAL, 2013; COSTA; DIAS, 2015).

O papel das instituições de ensino é produzir conhecimento, pesquisa e extensão. Entretanto, para isso acontecer, políticas de ensino precisam ser adotadas para acolher os indivíduos que se encontram à margem da sociedade. A criação da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd), no ano de 2016, teve o intuito de acolher essa parcela do corpo discente, para garantir o apoio e a permanência desses estudantes, manter a qualidade da produção científica e tecnológica, além de garantir a formação profissional dos acadêmicos que se encontram nos diversos cursos ofertados pela UFSM. Este trabalho tem como intuito promover a inclusão social deste público, dando suporte no decorrer da formação, iniciação da pesquisa científica e, posteriormente, a inserção no mercado de trabalho.

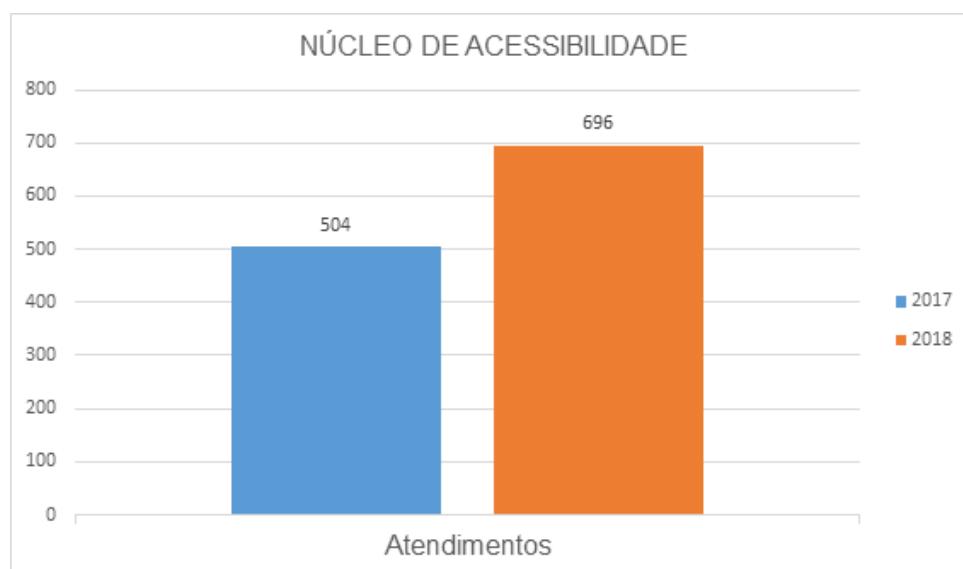
¹ Acadêmica de Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, ristgabi@yahoo.com.br.

² Acadêmico de Letras – Inglês, Universidade Federal de Santa Maria, matheus.gottems@gmail.com.

³ Doutora, Docente, Universidade Federal de Santa Maria, silviamariapavao@gmail.com.



Para que isso aconteça, uma potencialização das práticas pedagógicas, juntamente com as discussões e problematização do aprender, vêm gerando resultados significativos para a instituição. Os gráficos abaixo mostram o crescimento dos atendimentos nos núcleos que compõem a CAEd, e o controle de perda de vínculo nos níveis médio, técnico, graduação e pós-graduação.

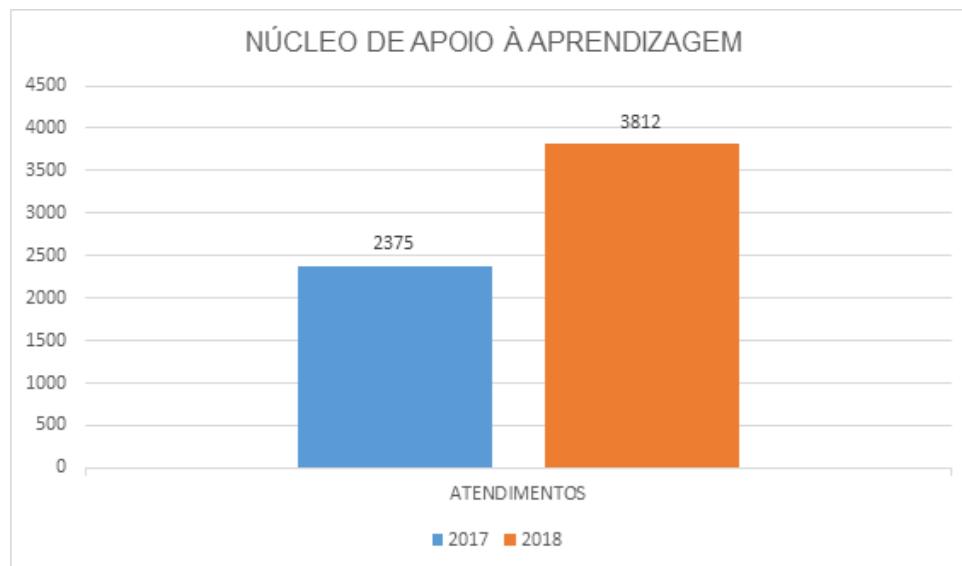


O Núcleo de Acessibilidade, criado no ano de 2007, está voltado para ações que se relacionam com intervenções no Transtorno de Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação, deficiências e Surdez. Nesse núcleo, no ano de 2018, verificou-se um aumento de aproximadamente 31% no número de atendimentos prestados. Dentre as demandas existentes, foram ofertadas as seguintes ações: acompanhamento desde o ingresso até a formação do discente; orientações aos docentes; adaptações de recursos; atendimento Educacional Especializado, com o apoio de técnicos e bolsistas de pós-graduação; Intérpretes de Libras; apoio a trabalhos, pesquisa e eventos e entrega de almoços.

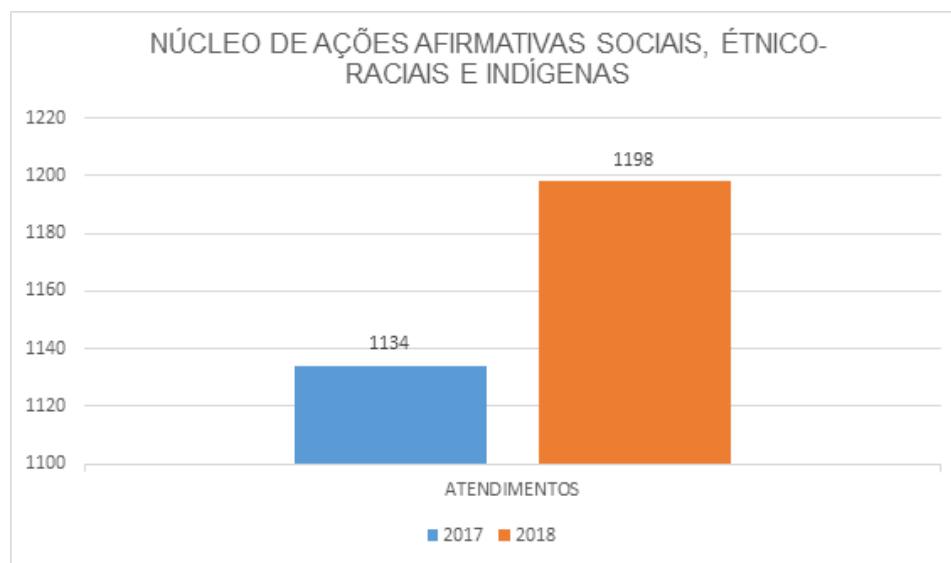
¹ Acadêmica de Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, [ristgabi@yahoo.com.br](mailto:rilstgabi@yahoo.com.br).

² Acadêmico de Letras – Inglês, Universidade Federal de Santa Maria, matheus.gotttems@gmail.com.

³ Doutora, Docente, Universidade Federal de Santa Maria, silviamariapavao@gmail.com.



O Núcleo de Apoio à Aprendizagem - Ânima teve um aumento de 60,5% no número de atendimentos no mesmo ano, visando orientar os discentes com questões de cunho emocional e educativo. Os atendimentos ofertados são: atendimento psicológico, pedagógico e psiquiátrico; grupos terapêuticos; monitorias na área de Física, Química, Matemática, Língua Portuguesa e Produção Textual; orientações, palestras e minicursos.



¹ Acadêmica de Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, ristgabi@yahoo.com.br.

² Acadêmico de Letras – Inglês, Universidade Federal de Santa Maria, matheus.gottems@gmail.com.

³ Doutora, Docente, Universidade Federal de Santa Maria, silviamariapavao@gmail.com.



O Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas possui práticas direcionadas a discentes que ingressaram pelo sistema de cotas, tais como cotistas de escola pública, pretos, pardos, quilombolas e indígenas. Com suas demandas envolvendo questões relacionadas a fatores psicossociais, de expressão de gênero e/ou orientação sexual, e à desigualdade socioeducacional, conferiu um aumento de 5,65% no número de atendimentos. Esse núcleo desenvolveu as seguintes práticas: rodas de conversa, palestra e cursos; monitoria de língua portuguesa como segunda língua; monitoria indígena; orientações a comunidade acadêmica, e rotas de interação, etc.

A criação da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd), por meio da Resolução N.019/2016, possui a finalidade de promover as ações afirmativas, objetivando eliminar as desigualdades historicamente acumuladas. Assim, essa coordenadoria prima por garantir a igualdade de oportunidades e de tratamento, compensando as perdas provocadas pela discriminação e marginalização decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.

A necessidade de um setor interno que trabalhe com as Redes de Aprendizagem surgiu com a implementação, na UFSM, do ingresso pelo sistema de cotas, através da Resolução N. 011/2007, que estabeleceu 40% de cotas para estudantes pretos e pardos, de baixa renda e para pessoas com deficiência. Atualmente, essa resolução encontra-se revogada pela Resolução N. 002/2018, que regulamenta as formas de ingresso aos cursos de graduação e ações afirmativas correlatadas nessa instituição. A coordenadoria também impulsiona suas ações com o intuito de proporcionar intervenções pedagógicas, que proporcionem a permanência no ensino superior aos estudantes que apresentam algum tipo de vulnerabilidade que possa vir a comprometer o desempenho acadêmico.

A equipe multidisciplinar é formada pela coordenadora de ações educacionais, pelas chefias de núcleo, por tradutores intérpretes de Libras

¹ Acadêmica de Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, ristgabi@yahoo.com.br.

² Acadêmico de Letras – Inglês, Universidade Federal de Santa Maria, matheus.gottems@gmail.com.

³ Doutora, Docente, Universidade Federal de Santa Maria, silviamariapavao@gmail.com.



(TILs), pedagoga, psicólogo(a)s, médicos-psiquiatras, técnicos em assuntos educacionais, demais técnicos administrativos em educação, bolsistas de pós-graduação, de secretaria e de monitoria. O trabalho da equipe multidisciplinar é realizar a inclusão social, respeitando as normas de planejamento da universidade, regradas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2016-2026, da UFSM. Em suma, a ação da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd) visa diminuir as barreiras entre o ensinar e o aprender, promovendo a conquista do ensino superior por todos os grupos sociais, sobressaindo-se seu trabalho nos estratos da população que, historicamente, ficavam à margem do direito à formação superior. Assim, tendo-se a universidade como espaço transformador dos acadêmicos que nela ingressam, as transformações operadas nas minorias mais vulneráveis, obtidas por meio das intervenções da CAEd, impactam positiva e enormemente na direção da inclusão social, que se configura como questão primordial da sociedade brasileira e tem na educação superior um concreto pilar de sustentação.

CONCLUSÃO:

Ao compreender que os estudantes no ensino superior atravessam diversos desafios e enfrentamentos, a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd) assume a responsabilidade de subsidiar os obstáculos do processo de ensino-aprendizagem, transformando e potencializando o ambiente educacional.

Portanto, as ações desenvolvidas atendem o propósito da promoção da inclusão social. Ao viabilizar o apoio para promover a permanência, no ensino superior, do estudante que apresenta alguma vulnerabilidade em relação à conclusão do curso superior, essa ação impacta de modo global na dinâmica social no qual esse estudante está inserido. Desta forma, a obtenção de um nível de ensino superior que legitima a conquista de uma profissão com qualificação técnica, e consequentemente, amplia horizontes para uma melhor

¹ Acadêmica de Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, rilstgabi@yahoo.com.br.

² Acadêmico de Letras – Inglês, Universidade Federal de Santa Maria, matheus.gotttems@gmail.com.

³ Doutora, Docente, Universidade Federal de Santa Maria, silviamariapavao@gmail.com.



colocação na vida profissional, continua norteando a ascensão social ao longo da história.

Considerando esta perspectiva, a conclusão de um curso superior, em uma instituição de ensino pública, gratuita e de qualidade, por parte de estudantes que recebem apoio para superar dificuldades e/ou vulnerabilidades diversas, torna-se a personificação do discurso teórico da inclusão social.

REFERÊNCIAS:

AMARAL, J. B. **Evasão discente no ensino superior**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE, 2013.

COSTA, Silvio Luiz da; DIAS, Sonia Maria Barbosa. **A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão**. Jornal de Políticas Educacionais, Curitiba, v. 9, n. 17 - 18, p.51-60, jan.2015.

MOEHLECKE, S. **Avaliação institucional no ensino superior**: como acompanhar a trajetória dos estudantes de graduação? In: Anais I Colóquio Ibero-Americanano da Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: ANAPAE, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº 019/2016**. 2016. Aprova a Criação da Coordenadoria de Ações Educacionais. <<https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=12781166>> Acesso em: 29 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 011/2017** Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07. Santa Maria, 2007. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=4372745>>. Acesso em: 29 nov.2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 002/2018**. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=9007497>>. Acesso em: 29 nov.2019.

¹ Acadêmica de Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, [ristgabi@yahoo.com.br](mailto:rilstgabi@yahoo.com.br).

² Acadêmico de Letras – Inglês, Universidade Federal de Santa Maria, matheus.gotttems@gmail.com.

³ Doutora, Docente, Universidade Federal de Santa Maria, silviamariapavao@gmail.com.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório do Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas.** UFSM - CAEd, 2017. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2018/10/Relat%C3%B3rio_2017_-_N%C3%BAcleo_de_A%C3%A7%C3%A7%C5%85es_Afirmativas_Sociais_%C3%89tnico-Raciais_e_Ind%C3%ADgenas_24-08-1.pdf>Acesso em: 26 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório do Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas.** UFSM - CAEd, 2018. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/06/RELAT%C3%93RIO-ANUAL-2018.pdf>>Acesso em: 26 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório do Núcleo de Acessibilidade.** UFSM - CAEd, 2017. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2018/10/relatorio-nucleo-acessibilidade-2017-final.pdf>>Acesso em: 26 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório do Núcleo de Acessibilidade.** UFSM - CAEd, 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/05/Relat%C3%B3rio_N%C3%BAcleo-de-Acessibilidade_2018-final-1-reformatado.pdf>Acesso em: 26 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório do Núcleo de Apoio à Aprendizagem.** UFSM - CAEd, 2018. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/03/Relat%C3%B3rio-2018-N%C3%BAcleo-Aprendizagem.pdf>>Acesso em: 26 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório do Núcleo de Apoio à Aprendizagem.** UFSM - CAEd, 2017. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/05/Relatrio-2017-para-pagina.pdf>>Acesso em: 26 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI.** 2016-2026. Santa Maria: UFSM, 2016-2026. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/pdi/wp-content/uploads/sites/500/2018/12/00-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

¹ Acadêmica de Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, [ristgabi@yahoo.com.br](mailto:rilstgabi@yahoo.com.br).

² Acadêmico de Letras – Inglês, Universidade Federal de Santa Maria, matheus.gotttems@gmail.com.

³ Doutora, Docente, Universidade Federal de Santa Maria, silviamariapavao@gmail.com.



compartilhando
saberes

PROGRAD



www.ufsm.br/compartilhandosaberes

¹ Acadêmica de Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, ristgabi@yahoo.com.br.

² Acadêmico de Letras – Inglês, Universidade Federal de Santa Maria, matheus.gotttems@gmail.com.

³ Doutora, Docente, Universidade Federal de Santa Maria, silviamariapavao@gmail.com.



RODAS DE CONVERSA: UMA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO

Eixo - Educação Inovadora e Transformadora

Vedoin, Andreia¹

Costa, Márcia Rejane Julio²

Souza, Zelmielen Adornes de³

Cavalheiro, Letícia de Vargas⁴

Eckert, Gilberto Luis⁵

RESUMO

A Lei 13.409/2016 instituiu cotas para pessoas com deficiência em universidades federais e alterou a legislação sobre a reserva de vagas no ensino técnico e superior federal. A realidade atual trouxe novos desafios para o trabalho dos servidores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes e exigiu momentos de formação continuada, a fim de refletir a respeito desse contexto que se apresenta. Diante disso, a equipe do Departamento de Ensino do Colégio Politécnico tem proporcionado Rodas de Conversas anuais, com todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência dos cursos ofertados nessa unidade da Universidade Federal de Santa Maria. Esses momentos têm como objetivo conhecer práticas docentes desenvolvidas na Educação Básica, Técnica e Tecnológica, que tenham relação com a educação inclusiva, oportunizando espaços de partilha de experiências e de reflexão a respeito dessa temática. Diante dessa experiência, entende-se que a Roda de Conversa é uma ferramenta pedagógica importante de formação, de modo geral, e de formação para a inclusão, de modo específico. Espera-se, a partir dos relatos e das trocas vivenciadas, que os alunos sejam os maiores beneficiados.

Palavras-chave: Roda de Conversa; Formação de professores; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A Lei 13.409/2016 instituiu cotas para pessoas com deficiência em universidades federais e alterou a legislação sobre a reserva de vagas no ensino técnico e superior federal, que já contemplava estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. Esta nova lei, então,

¹ Doutora em Educação, UFSM, dedavc@hotmail.com.

² Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, UFSM, marjucosta@hotmail.com.

³ Doutora em Educação, UFSM, zelmielen@hotmail.com.

⁴ Graduanda em Educação Especial, UFSM, leticiavcavalheiro@gmail.com.

⁵ Graduando em Educação Especial, UFSM, gilbertoeckert@hotmail.com.br.



acrescentou as pessoas com deficiência a essas cotas, de acordo com a proporcionalidade apontada pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na unidade da Federação em que a instituição de ensino se localiza.

Essa política pública representa uma conquista social importante, que reconhece a diversidade e a necessidade de uma educação para todos. A UFSM, de modo geral, e o Colégio Politécnico, de modo específico, entendem a importância de uma educação inclusiva e tem se dedicado, através de diversas ações, a implementá-la, respeitando os sujeitos naquilo que os diferencia dos outros.

Diante dessa nova realidade e para atender a essa legislação, no ano de 2018, passaram a ingressar nos cursos técnicos do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), através do Sistema de Cotas, estudantes com deficiência. A realidade atual trouxe novos desafios para o trabalho dos servidores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes e exigiu momentos de formação continuada, a fim de refletir a respeito desse contexto que se apresenta.

Consideramos que a formação continuada é importante, pois os professores dos cursos técnicos, na sua maioria, possuem formação apenas nas áreas técnicas. Um número pequeno de docentes possui licenciatura ou participaram do Programa Especial de Graduação de Formação para a Educação Profissional. Nesse sentido, entendemos que não ter uma formação pedagógica não é impeditivo da realização de um trabalho voltado para a inclusão. No entanto, defendemos que a formação pedagógica e permanente é fundamental para atender os desafios desse contexto.

Metodologicamente, trabalhamos com as Rodas de Conversa tanto como uma ferramenta pedagógica quanto como instrumento de produção de dados. Essas Rodas são realizadas anualmente com os professores, servidores do Departamento de Ensino, bolsistas do projeto e as servidoras e as bolsistas do Núcleo de Acessibilidade da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) da UFSM. Esses momentos têm como objetivo conhecer práticas docentes desenvolvidas na Educação Básica, Técnica e Tecnológica, que tenham relação com a educação



Inclusiva, oportunizando espaços de partilha de experiências e de reflexão a respeito dessa temática.

Neste trabalho, num primeiro momento, propomos a problematização a respeito da formação continuada de professores, de modo geral, e da formação continuada de professores para a inclusão, de modo específico. Em seguida, apresentamos os dados, os resultados e as discussões a respeito da experiência do Colégio Politécnico em relação à inclusão dos estudantes com deficiência, considerando a legislação vigente e também a respeito da experiência em relação à formação de professores para a inclusão. Por fim, destacamos as considerações formuladas até este momento e as novas proposições a respeito do tema.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

A formação continuada diz respeito às “iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo” (CUNHA, 2006, p. 354), visto que o professor se constrói no processo de ensinar e aprender. Em relação às ações de formação continuada, percebemos que, na maioria das vezes, alguém externo à escola fala dos problemas da escola e espera-se, com isso, que ele dê a receita para a solução desses problemas. Entendemos que há nessa situação uma deficiência que precisa ser discutida, pois a solução necessita ser construída a partir do interior da escola, através da realidade sócio-histórica da instituição escolar. As formações empacotadas, ou mesmo, palestrantes externos, não realizam a análise da totalidade, do contexto no qual a escola está inserida.

Diante dessa argumentação, compreendemos que é importante que a equipe diretiva, em seu trabalho pedagógico, preocupe-se com a formação continuada dos professores que trabalham na escola. No entanto, consideramos fundamental que essa formação tenha como ponto de partida as demandas desses professores e que proporcione aprendizagens que conduzam à autorrealização dos sujeitos envolvidos



no processo de ensino-aprendizagem, de modo geral. Para isso, é preciso considerar as reais necessidades dos sujeitos, suas dificuldades, seus desejos, seus interesses. A respeito da discussão sobre formação continuada, Oliveira e Maués (2012), argumentam que

Trata-se, pois, de buscar articular, por meio da formação continuada, os conhecimentos adquiridos na formação inicial com as experiências vivenciadas na prática docente, de modo que tais conhecimentos superem o senso comum e configurem uma prática pedagógica refletida e, portanto, resignificada, tendo em vista a construção de uma educação de qualidade como direito social (OLIVEIRA e MAUÉS, 2012, p. 87).

De modo específico, a proposta da educação inclusiva exige tempos e espaços de formação, no sentido de contribuir para a reflexão a respeito da prática pedagógica ressignificada, que esteja atenta e preocupada com a efetiva inclusão social, que vai além da permanência dos estudantes com deficiência junto aos demais estudantes.

Glat e Nogueira (2002), ao discutir sobre a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil e sobre a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, destacam que a inclusão implica em reorganizar o sistema educacional e, em consequência, revisar “antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo a suas necessidades” (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 26). As mudanças precisam ser profundas e a formação continuada de professores pode ter também como objetivo revisitar e ressignificar essas estruturas organizacionais já concretizadas.

Com esse olhar, buscamos oportunizar momentos de formação continuada para os professores do Colégio Politécnico, através das Rodas de Conversa. Nesses tempos e espaços de formação foram relatadas as experiências a respeito do processo de inclusão dos estudantes, bem como foram compartilhadas dúvidas, dificuldades, avanços e perspectivas referentes a este processo.

No início de cada Roda, a servidora da CAED da UFSM apresentou os dados referentes aos estudantes com deficiência do Colégio Politécnico que são atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade dessa coordenadoria.



No ano de 2019, foram atendidos, nesse núcleo 17 estudantes, conforme quadro abaixo:

Quadro 01 – Número de estudantes do Colégio Politécnico atendidos na CAED, conforme a deficiência

Deficiência	Quantidade
Surdez – usuário de Libras	03
Deficiência Física	02
Deficiência Intelectual	05
Transtorno do Espectro Autista	01
Deficiência Visual	3
Transtornos de Aprendizagem	2
Em avaliação	1
Total	17

Fonte: Breitenbach, 2019.

A partir da análise desses dados, verificamos que o Colégio Politécnico da UFSM possui 17 estudantes com deficiência. Dentro das deficiências, o maior número de estudantes possui Deficiência Intelectual. Diante disso, temos criado estratégias pedagógicas que possam contribuir com a inclusão e com o processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Uma dessas estratégias é a de disponibilizar monitores, estudantes do Curso de Educação Especial, para acompanhar os estudantes com Deficiência Intelectual. As atividades dos bolsistas consistem em acompanhar os alunos em sala de aula, auxiliando e instigando o aprendizado dos mesmos a partir das explicações dos professores. Além disso, os bolsistas auxiliam os estudantes nos trabalhos solicitados e nos estudos para as avaliações, em horários em que eles não têm aula. Todas as ações planejadas e implementadas são construídas em colaboração com os professores e coordenadores dos cursos, com o Departamento de Ensino e com o Núcleo de Acessibilidade e estão relacionadas às atividades de apoio em sala de aula e/ou em pequenos grupos de estudos.

Nos quadros 2 e 3, apresentamos a relação de cursos técnicos e de cursos de graduação do Colégio Politécnico que possuem estudantes com deficiência.



Quadro 2 – Número de estudantes com deficiência, por curso técnico/médio.

Curso	Quantidade - deficiência
Técnico em Administração	2 – Surdez
Técnico em Paisagismo	4 – Deficiência Intelectual
Técnico em Informática	1 – Surdez
Técnico em Farmácia	1 - Deficiência Intelectual
Técnico em Zootecnia	1 - Transtorno de Aprendizagem
Técnico em Alimentos	1 – Em avaliação
Técnico em Cuidados de Idosos	1 – Autismo
Técnico em Enfermagem	1 – Deficiência Visual (baixa visão)
Ensino Médio	1 – Transtornos de Aprendizagem
Total	13

Fonte: Breitenbach, 2019.

Quadro 2 – Número de estudantes com deficiência, por curso de graduação.

Curso	Quantidade - deficiência
Tecnologia em Gestão de Cooperativas	1 – Deficiência Física 1 – Deficiência Visual
Tecnologia em Gestão Ambiental	1 - Deficiência Visual
Tecnologia em Sistema para Internet	1 – Deficiência Física
Total	04

Fonte: Breitenbach, 2019.

A partir dos quadros apresentados, observamos maior incidência de estudantes com deficiência nos cursos técnicos/médio, sendo que o Técnico em Paisagismo reúne um maior número de estudantes. Nos cursos de graduação, o maior número está em Gestão de Cooperativas. Com base nesses dados, percebemos que há maior procura por cursos técnicos pelos estudantes com deficiência. Essa procura pode estar relacionada à possibilidade de profissionalização e de inserção ao mundo do trabalho mais rapidamente.

Esses dados são importantes, pois nos ajudam a compreender melhor o trabalho desenvolvido colaborativamente com os estudantes com deficiência, matriculados no colégio e a criar estratégias, no sentido de incluí-los de modo efetivo.



A partir dessa apresentação dos dados, todas as discussões foram mediadas pelas servidoras da CAED, fato que proporciona um momento de formação importante para todos os sujeitos envolvidos. Cada professor fez um relato de suas aulas, apresentando as dificuldades e as estratégias positivas que favorecem a inclusão desses estudantes.

Diante dessa experiência, entendemos que a Roda de Conversa é uma ferramenta pedagógica importante de formação, de modo geral, e de formação para a inclusão, de modo específico. Assim, no formato de roda, destacamos que todos podem se ver ao mesmo tempo, se conhecendo até mesmo pelo simples olhar. Todos têm uma importante contribuição com as suas ideias e conhecimentos sobre as questões que envolvem a pessoa com deficiência. Esperamos, a partir dos relatos e das trocas de experiências que foram vivenciadas, que os alunos sejam os maiores beneficiados, que suas necessidades e habilidades sejam atendidas e desenvolvidas para realizarem suas atividades de forma mais dinâmica e autônoma e que vençam as barreiras que os impedem de estar incluídos em todos os espaços e momentos da rotina escolar.

As imagens 1 e 2 ilustram esses momentos de formação.

Imagen 1 – Primeira Roda de Conversa



Fonte: Vedoin, 2018.



Imagen 2 – Segunda Roda de Conversa



Fonte: Souza, 2019.

Percebemos, a partir das imagens apresentadas, que a participação dos professores é ainda baixa. Infelizmente, alguns docentes que trabalharam com os estudantes com deficiência não compartilharam suas experiências, por diversos motivos. E muitos daqueles que nos próximos semestres trabalharão com esses estudantes também não participaram. Para esses seria um momento interessante a fim de conhecer um pouco a respeito desses alunos, conhecer as estratégias já utilizadas que deram certo e as que não foram exitosas. Entendemos que a discussão com um grupo maior poderia contribuir ainda mais com a formação de todos os envolvidos no processo de inclusão. No entanto, ao mesmo tempo, compreendemos que esses momentos de formação podem avançar, no sentido de que, aos poucos, novos sujeitos possam se sentir motivados a participar.

Percebemos, com isso, que a inclusão é um processo lento, que exige envolvimento, comprometimento e qualificação dos servidores. E nesse processo cada um possui um ritmo diferente e cada sujeito vai se envolvendo e se comprometendo à medida que novos estudantes com deficiência ingressarem nos cursos do colégio.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo principal apresentar algumas estratégias que a equipe pedagógica do Colégio Politécnico tem implementado, a fim de contribuir com o processo de inclusão. Através, então, das Rodas de Conversa, buscamos



proporcionar momentos de formação continuada aos professores, a partir do compartilhamento de experiências positivas, negativas, de dúvidas, de medos, de incerteza, de práticas pedagógicas que deram certo e de outras que nem tanto.

Durante esses tempos e espaços de formação, o educador pode compreender que tem um papel fundamental durante a escolarização dos estudantes com deficiência. Na educação inclusiva, o trabalho do professor vai além da preocupação com conteúdos. É importante que ele esteja atendo à forma como o estudante com deficiência aprende, ao seu desenvolvimento ao longo do semestre, as suas dificuldades biológicas, físicas e emocionais, aos aspectos que dizem respeito à interação social, entre outras questões que perpassam o processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos que as Rodas de Conversa, oportunizadas anualmente no Colégio, favorecem a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas e são momentos de partilha que transformam as experiências em conhecimentos profissionais. Além disso, elas acontecem no próprio ambiente escolar, pois entendemos que a escola é um lugar importante para a formação do professor.

Apesar das dificuldades, dos desafios encontrados no processo de inclusão e da consciência de que é preciso avançar em diversos aspectos, é importante que se valorize o trabalho de todos os envolvidos, pois há, no Colégio Politécnico, uma preocupação, de modo geral, com a inclusão dos estudantes com deficiência. Estamos todos aprendendo uns com os outros e nos desafiando diante da realidade de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em: 26 nov. 2019.



CUNHA, Maria Isabel da. Formação continuada. In: MOROSINI, Marilia Costa (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. vol. 2. Brasília: Inep/MEC, 2006. p. 351.

GLAT, R.: NOGUEIRA, M.L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, SEDF, 2012.

MÉSZÁROS, Isteván. **A educação para além do capital**. 2. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil, cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia Fraga (orgs.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

FIANDAR: A POTÊNCIA DO PENSAR EDUCAÇÃO

Educação inovadora e transformadora

Alice Copetti Dalmaso

Fernanda Monteiro Rigue

Ana Cláudia Barin

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo pensar educação a partir de problematizações e tensionamentos embasados no cerne dos Estudos Culturais, emergentes no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Fiandar, desenvolvido no Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O Fiandar é composto por acadêmicas/os e profissionais de diferentes áreas da educação construindo diálogos heterogêneos e percepções múltiplas sobre a educação. A partir disso, nesse estudo apresentamos um relato de experiência sobre os pensamentos coletivos disparados a partir do que nomeamos de 'educação de desencaixes', traçando relações particulares com aquilo que pensa Traversini (2012), em seu texto 'O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea'. Esse relato trama o interesse em experienciar uma educação que atenta para as relações de poder e saber dentro da instituição escolar (entre outros espaços), abrindo brechas para conexões móveis de conhecer, aprender, habitar a escola. Intenta-se como resultados, nesta escrita, demonstrar a relação de pensamento entre a ciência, a arte e a educação, ao abranger pontos trabalhados coletivamente com a temática central do grupo e como estas leituras podem afetar a formação das professoras/es em suas determinadas áreas de conhecimento. **Palavras-chave:** Educação. Estudos Culturais. Desencaixes. Fiandar.

INTRODUÇÃO

Nestes escritos, intentamos apresentar, inicialmente, as linhas de pensamento, pesquisa e operações do Grupo de Estudos e Pesquisas Fiandar, apresentando algumas leituras, diálogos e problematizações que foram tomando corpo e relevo no transcorrer dos encontros do grupo, que iniciaram no primeiro semestre de dois mil e dezoito e continuam acontecendo até o presente. Além disso, tramamos algumas perspectivas educativas que tomaram relevo enquanto acompanharmos o andamento das conversações do Fiandar, viabilizando considerar que no Grupo construímos um local de encontro para pensar a escola e também a formação dos professores.

Em seu registro no *site* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o grupo Fiandar possui como repercussão "Articular estudos em ciências, arte, educação e cultura, atrelados aos estudos culturais e às filosofias da diferença". Diante da necessidade de docentes de ensino superior pertencentes ao grupo, de trabalhar o ensino de ciências e biologia no contexto infanto-juvenil - em cursos de pedagogia, educação especial e licenciatura em ciências biológicas - com o tempo se fez necessário dar força às discussões dos Estudos Culturais em Educação e, mais particularmente, aos possíveis efeitos e atravessamentos educativos das denominadas pedagogias culturais.

À luz de teóricos de inspiração Foucaultiana, imersos ao campo dos estudos culturais, existem uma rica diversidade de problematizações e desconstruções de conceitos como os de gênero, corpo, cinema, saúde, doença, museus, *chats*, natureza, sexualidade, beleza, nação, raça, entre outros. Estes conceitos, atrelados ao campo educativo, aparecem em conjunto com a escola e com o currículo, afirmados como frutos, produtos de uma cultura - e que, subsequentemente, os discursos e práticas que circulam por e entre esses espaços estejam produzindo e sofrendo relações permanentes de saber e de poder. Nesse ínterim, se estabelece certa equivalência entre esses artefatos, todos entendidos como processos e produtos culturais (museus, televisão, publicidade, filmes, zoológicos, jornais, revistas, escola, entre outros). Por isso, todos são nomeados de pedagogias culturais, posto que, como destaca Tomaz Tadeu (1999), o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural "[...] e os processos escolares são comparáveis aos processos de sistemas culturais extra-escolares, mesmo que esses últimos careçam do objetivo explícito de ensinarem um corpo de conhecimentos" (p. 139).

Relativo à outra linha de pesquisa do grupo, contemplada na repercussão, as Filosofias da Diferença (com ênfase em autores como Michel Foucault, Friedrich Nietzsche e, principalmente, Gilles Deleuze, por exemplo) são estudadas por sua perspectiva de conceber o pensamento como diferença e não como identidade/representação. Dito de outro modo, pensamento como mudança e produção de diferença nos atributos e qualidades das coisas, sem ênfase na congregação da típica imagem do pensamento aristotélico representativo, identitário, essencialista e ligado ao mesmo. Nesse tom é que desejamos, nas discussões do Grupo, atentar para tomar as coisas animadas e inanimadas do mundo, as pessoas,

a educação e a constituição dos sujeitos não mais sob a visão restrita da identidade única, intransponível e imutável, mas tudo e todos que, em relação, são diferença e produzem a diferença em si mesmo/a/s. Embora leituras relativas às filosofias da diferença não tenham sido o enfoque atual do Grupo, o pensamento da diferença atravessa as discussões dos encontros, dando propulsão aos debates dos estudos culturais.

Aquém de sua repercussão teórica, concebemos um Grupo de Estudos e Pesquisas como um modo próprio de existir dentro do universo acadêmico, uma possibilidade de encontro e de habitar a universidade. Habitar aqui implica, de fato, poder tornar esse ambiente um território não somente de passagem, mas de produção de certo bem-estar, onde possa 'caber tudo' que nos toma enquanto vivo: estudar, conhecer, pesquisar, perguntar, conversar, comer, chorar, sorrir, inventar, descobrir e a infinidade de verbos que cabem num lugar que gostamos de habitar e se relacionar com nosso caráter humano. No campo educacional, o grupo Fiandar deseja seguir funcionando como possibilidade de um território para construção de redes e relações para pensar a educação e todos os seus múltiplos atravessamentos.

As leituras das obras que foram realizadas nos encontros do Fiandar são tomadas como disparadores que possibilitam pensar afetos potentes que nascem do encontro. Afetos coletivos que permitam vazar problematizações, questionamentos, inquietações envolvendo questões educacionais que tem como ponto de convergência o trato humano com a formação dos sujeitos. Formação que demanda do ser humano um cuidado ético para com questões educacionais, para além dos muros que restringem educação enquanto escolarização.

Até o presente, os encontros do Fiandar contemplaram como disparadores alguns textos situados em duas obras distintas: 'Ensaios em estudos culturais, educação, ciência. A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia: instâncias e práticas contemporâneas', organizado por Maria Lúcia Wortmann et al. (2007) e 'Estudos culturais e educação: desafios atuais' (2012), organizado por Karla Saraiva e Fabiana de Amorim Marcello, ambos escolhidos para estudo durante quatro semestres.

A cada encontro do grupo uma dupla de membros ficava responsável por conduzir a dinâmica do mesmo. Essa espécie de logística tornou os encontros do Fiandar uma constante descoberta, algo em aberto e livre, ao passo que convocou e

continua convocando os participantes a pensarem estratégias educacionais para conduzir uma conversação, o que por si só é uma oportunidade para movimentar o pensar acerca de situações educativas.

Temos pensado, então, com e diante de textos, por entre imagens, colóquios cotidianos, angústias, percepções, sentimentos individuais e coletivos: tudo tem se tornado material potente para pensar os modos de vida, os modos de existência hoje nos espaços e tempos acadêmicos, mais particularmente, com públicos da formação de professores, futuras pedagogas, professoras de ciências, química e biologia, pós-graduandas. Tramamos, neste material, um breve relato de experiência de um dos nossos encontros, realizado no mês de agosto de 2019, a partir da leitura do capítulo do livro 'O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea', de Clarice Salete Traversini, do livro já mencionado 'Estudos culturais e educação: desafios atuais' (2012).

DESENVOLVIMENTO

Na oportunidade da leitura e problematização do material, tomaram corpo argumentos e discursos acerca da inclusão e exclusão escolar. Foi aí, com auxílio dos escritos de Traversini (2012) que concebemos o entendimento contemporâneo de inclusão e exclusão como sendo partes de um mesmo processo, posto que dentro das funções atuais da educação escolar um sujeito pode, em algum momento, estar incluído ou excluído de determinadas políticas, ações, espaços e tempos. Um percurso escolarizador que, atualmente, tem foco na flexibilização, na liquidez, em contraponto às estratégias de disciplinarização até então desenvolvidas. A escola, como imersa no projeto econômico desenvolvimentista do Estado brasileiro, se instala, participa e produz uma in/exclusão, inserindo todos, universalmente e invariavelmente, no circuito (na maioria das vezes meritocrata) de permanente consumo e concorrência, o que convoca compulsoriamente a todos para participarem como capital humano no ínterim da lógica do mercado global, denominado neoliberal/neoliberalista.

"Estará a escola contemporânea 'desencaixada', em descompasso com os tempos atuais?" (TRAVERSINI, 2012, p. 174). A autora cria um cenário entre as palavras encaixe e desencaixe para pensar o contemporâneo, a escola e os sujeitos envolvidos nessa rede. A escola, que parece estar sempre desencaixada na relação

com a sociedade, é o própria força e dispositivo de encaixe dela mesma nesta mesma sociedade. A mesma se torna cada vez mais flexível às 'exigências/demandas' dos tempos atuais, abarcando o que não era considerado sua função em tempos anteriores. Ela adquire:

[...] a função de proteção tentando amenizar danos ou prejuízos que crianças, adolescentes e jovens possam ter sofrido pela sua condição de pobreza e violência; b) abarca projetos de ampliação da jornada escolar, para que a criança ou o adolescente adquira não apenas conhecimentos, mas outras experiências culturais e esportivas, que vão além dos muros escolares; c) por ser a instituição obrigatória pela qual todos passam, os programas governamentais projetados para desenvolver determinados tipos de sujeitos (saudáveis, ecologicamente conscientes...) a consideram como espaço privilegiado para atingir seus objetivos. (TRAVERSINI, 2012, p. 176)

Esse modo operante da quase totalidade de instituições de ensino escolares, a partir de Traversini (2012) permite pensar o desencaixe enquanto forma de existência, enquanto horizonte possível de atuação dessa instituição no cenário político e social da comunidade como um todo. Com isso, é possível compreendermos que as distâncias que por vezes parecem abismos, no que tange à relação escola-vida, são condição para que ela se estabeleça e opere enquanto tal.

Quando as palavras de Traversini (2012) começavam a compor nosso diálogo no Fiandar, foi latente as considerações que cada participante ia abrindo para o grupo pensar. De modo heterogêneo, cada participante trazia para nossa conversação uma experiência vivida, uma crítica elaborada, que dava linguagem às longas experimentações já traçadas nos espaços vivenciados na escola e também na universidade. Como a problematização que emerge quando identificamos que,

Em uma sala de aula, esteja o aluno sendo alfabetizado, aprendendo a fazer contas ou conteúdos dessa ou daquela disciplina, a ação constante e que atravessa todos esses fazeres educacionais é a fixação do estudante à carteira escolar. Aprender, antes de ser a assimilação de conteúdos, implica num exercício constante e invariável de imobilização do corpo. (CORRÊA; PREVE, 2011, p. 183).

Esse é uma ideia de 'encaixe' - imobilização constante do corpo - , pela qual todos temos que, invariavelmente, passar, uma vez que estejamos matriculados numa escola. Dentre as conversações que fomos tramando, uma delas foi aquela onde Traversini (2012) nos apresenta em seu texto a liquefação das fronteiras hierárquicas, no intuito de que, na escola hoje, há a necessidade emergente de

formar sujeitos mais flexíveis e capazes de entender a disciplinaridade de maneira mais amplificada.

Ao ministrar uma aula na escola, independentemente de qual seja a disciplina curricular, por exemplo, é importante compreender a singularidade do vínculo que cada estudante constrói com determinado espaço, sendo esses alunos inclusos ou não. Como problematiza Traversini (2012):

Como fazer para que os alunos ditos normais prossigam aprendendo, e ao mesmo tempo, contemplar as especificidades daqueles incluídos, que por vezes precisam de mais tempo para dar conta do que os outros fazem com facilidade? Como selecionar conhecimento necessários para qualificar a vida desses alunos em tempos de avaliações em larga escala que hierarquizam as áreas de conhecimento? (p. 183).

Respeitar o tempo de pensamento e criação das crianças e/ou adolescentes, independente das áreas de conhecimento, e observar como se dá o encontro e o manuseio com os materiais e os conceitos, em sala de aula, é de suma importância. Para além de atentar-se ao manuseio ou adaptação ‘correta’ com os conhecimento e materiais, é indispensável pensar ações educativas que se constituem na heterogeneidade que é própria das relações entre os diferentes. Em contraposição à mera produção de dados e informações que apenas tem o fim de estabelecer ainda mais prescrições e recomendações para o trabalho de sala de aula.

Acerca dessa reflexão, é possível mencionarmos uma das tantas contribuições de Traversini (2012) para esse movimento:

É necessário e imprescindível multiplicar as listas, inventar outras que abarquem as heterogêneas aprendizagens e as situem no gradiente de normalidade. A multiplicação das listas torna-se uma oportunidade de percebemos que a normalidade, no singular, não existe; há ‘normalidades’, no plural (TRAVERSINI, 2012, p. 178).

Esse ponto de vista possível de ser acessado a partir dos encontros do Fiandar, viabilizou compreendermos de modo coletivo o quanto os estudos culturais permitem que problematizemos nossas práticas nas instâncias escolares. Essas tensões foram ao encontro do que escrevem Corrêa e Preve (2011):

Pôr em questão todas as críticas, mesmo as manifestamente foucaultianas (e deleuzianas), que preservam, conservam a escolarização e seus ardis disciplinares e de controle. Trata-se, portanto, de pôr em questão a escolarização e seus efeitos. Mas, pôr em questão não se restringe a julgar ao ponto de poder anunciar condenação ou inocência. (p. 186).

Problematizações que não abarcam juízo de valor (bem-mal/ bom-ruim), ao contrário, que vão ao encontro de pensamentos que se multiplicam para pensar práticas menos segregadoras e reproduutoras de verdades naturalizadas com crianças e jovens. Problematizações que tem a chance de aparecer ainda na formação inicial dos professores, o que se alia a um modo de formação que amplia possibilidades, ao invés de restringi-las.

TRAMANDO CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho visou pensar educação com base nas problematizações e tensionamentos que emergiram no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Fiandar (CE/UFSM). Conforme desenvolvemos no transcorrer deste trabalho, é possível percebermos que os diálogos teóricos do Fiandar são atravessados pelos Estudos Culturais e as Filosofias da Diferença, no sentido que se colocam à espreita para atentar ao que acontece, seja na escola, seja na formação de professores.

Por meio de problematizações e tensionamentos dialogamos especificamente neste trabalho acerca da leitura do texto de Traversini (2012), o que contribuiu significativamente para que ampliássemos nosso pensamento educacional com base nas questões do contemporâneo.

A relação entre ciência, arte e educação foi algo que ressoou de todos os nossos encontros, visto que são as áreas mais trazidas pelas/os profissionais e estudantes pertencentes ao Grupo Fiandar. A inseparabilidade entre esses três temas convergiu para a importância de um olhar múltiplo para nossa própria formação enquanto docente. Um olhar que se distancia da lógica da falta, mas sim, ao contrário, da potência de estarmos juntos e compartilharmos nossas incertezas, medos e experiências dentro de um Grupo em uma universidade.

Emerge das vivências do Fiandar a importância de estabelecermos habitações alegres na universidade. Habitações que ultrapassam o cumprimento de tarefas acadêmicas. Habitações que permitam pensar o próprio campo de formação, limitações e possibilidades. Pensamos, como Traversini, que o 'desencaixe', em todas as suas variações, é a própria forma "de existência da escola contemporânea". Isso nos faz problematizar nossas estruturas mentais e corporais, nossos ideais docentes e de pensar um campo do possível dentro do espaço escolar.

Esse movimento que teve a chance de acontecer no Fiandar (CE/UFSM) veio ao encontro para experienciarmos um conhecer multiverso que atenta com vontade ao que se passa, seja na formação, seja no corpo do educador e/ou futuro educador.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Guilherme Carlos; PREVE, Ana Maria Hoepers. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. **Revista de Estudos Universitários**, v. 37, n. 2, p. 181-202, 2011.

SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana Amorim. **Estudos Culturais e educação: desafios atuais**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SARAIVA, K.; MARCELLO, F. A. (Orgs). **Estudos Culturais e educação: desafios atuais**. Canoas: Ed. ULBRA, p. 173-186, 2012.

WORTMANN, Maria Lucia et al. **Ensaios em Estudos Culturais, Educação e Ciência**. A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia: instâncias e práticas contemporâneas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

[1] Profa. Dra. Adjunta I no Depto de Metodologia de Ensino-MEN/UFSM, Universidade Federal de Santa Maria, e-mail: alicedalmaso@gmail.com

[2] Doutora em Educação pelo PPGE/UFSM, Universidade Federal de Santa Maria, e-mail: anaclaudiabarin@hotmail.com

[3] Mestra em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, e-mail: fernanda_rigue@hotmail.com



TECNOLOGIA EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM FANCLIPES Educação Inovadora e Transformadora

Gustavo Rafael Hein¹
Laura Severo da Silveira²
Célia Helena de Pelegrini Della Méa³

RESUMO

O crescimento exponencial da presença de tecnologias no cotidiano das pessoas tem alterado as formas de interação social, e seus impactos têm atingido, inclusive, o ambiente escolar, de modo a reorganizar o processo de ensino-aprendizagem. Partindo desse pressuposto, torna-se indispensável o desenvolvimento de práticas pedagógicas que viabilizem a construção do conhecimento a partir do contato com os mais diversos aparatos tecnológicos. Nesse contexto, o trabalho apresenta um relato de experiência de dois bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Núcleo de Língua Portuguesa, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), em uma turma de segundo ano da Escola de Ensino Médio de Itaara, situada na zona rural do município de Itaara, cidade vizinha de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Nesse sentido, com o intuito de aproximar os estudantes das múltiplas formas de manifestação da linguagem, desenvolveu-se um projeto de produção de fanclipes, que são vídeos não oficiais produzidos por fãs para uma canção. O relato de experiência, por conseguinte, abordará o processo de implementação dessa atividade em sala de aula, a qual foi executada por meio de alguns estágios: exposição do gênero textual fanclipe, realizada com o objetivo de apresentar aos alunos as características do produto final do projeto; exposição do gênero textual roteiro, conduzida com o propósito de revelar aos estudantes a necessidade de uma descrição daquilo que será gravado; seleção da canção-base para o fanclipe, efetuada pelos alunos já nos grupos de trabalho a partir de temáticas pré-estabelecidas pelos bolsistas; produção do roteiro, filmagem e edição, executadas pelos discentes sob a orientação dos bolsistas; exposição para a turma, realizada com o fito de compartilhar os materiais produzidos; e análise dos resultados da atividade, coletada a partir das produções finais dos alunos e da avaliação qualitativa da professora-regente da turma acerca do desempenho dos estudantes ao longo do projeto.

Palavras-chave: fanclipe; tecnologia; audiovisual; ensino.

INTRODUÇÃO

Este relato constitui-se da apresentação e da reflexão acerca de uma prática pedagógica desenvolvida por dois bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Núcleo Língua Portuguesa na Escola Estadual de Ensino Médio de Itaara ao longo do primeiro semestre de 2019.

¹ Acadêmico do curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Maria (gustavohein123@gmail.com);

² Acadêmica do curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Maria (laurasevero95@gmail.com);

³ Professora Doutora do Departamento de Letras Clássicas e Linguística da Universidade Federal de Santa Maria (celiadmea@gmail.com).



Subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), o PIBID é um programa voltado a graduandos de licenciatura que estejam na fase inicial de seus cursos, que visa a atender as escolas cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) está abaixo do esperado pelo Ministério da Educação.

Tendo como objetivos principais a inserção do licenciando dentro do cotidiano da escola pública e a promoção do diálogo entre as teorias estudadas na universidade e a prática docente, o programa busca o desenvolvimento de projetos e atividades que sejam diferenciados em relação às aulas tradicionais. Assim, as práticas dinamizadas pelos bolsistas não substituem, mas complementam o ensino regular.

Nesse sentido, o PIBID – Núcleo Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Santa Maria, atuou na Escola Estadual de Ensino Médio de Itaara, junto da turma 212, matriculada no segundo ano do Ensino Médio Regular. Situada na zona rural do município de Itaara, a instituição, que funciona nos três turnos, recebe cerca de 200 alunos, dos quais boa parte encontra-se em vulnerabilidade social, tendo um acesso limitado às manifestações artísticas e aos aparatos tecnológicos, por exemplo, que constituem artefatos culturais de suma importância para formação pessoal.

Levando-se em conta o contexto de imersão e tendo em vista o irrefutável aumento da presença de tecnologias do dia a dia das pessoas, torna-se imprescindível a realização de atividades pedagógicas que oportunizem a construção do conhecimento por meio do contato com variados equipamentos tecnológicos.

Dessa forma, de modo a aproximar o público-alvo dos aparelhos tecnológicos, e, ao mesmo tempo, estabelecer vínculos com as aulas de língua portuguesa, optou-se pelo desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada à produção de fanclipes a partir da retextualização de canções brasileiras. Os fanclipes são versões não oficiais de videoclipes para uma determinada música, que partem da interpretação e da criatividade daqueles que os produzem.

A escolha desse gênero vai ao encontro do que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento cujas diretrizes norteiam os processos de ensino no território brasileiro. Segundo a BNCC (2017, p. 491), dentro da área das linguagens, os discentes devem desenvolver a habilidade de “analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em



textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais)", pois a partir dela os estudantes tornam-se capazes de compreender de forma mais satisfatória como as diversas facetas da linguagem se interseccionam na geração de sentidos. Ademais, a seleção do fanclipe como objeto de trabalho desvela a necessidade do contato direto com as diversas tecnologias, uma vez que são necessárias as etapas de filmagem e edição das cenas que compõem a produção final. Sobre isso, a BNCC entende que a escola é um espaço em que o aluno deva ser instigado a

Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos. (2017, p. 509).

Portanto, a atividade dinamizada pelos bolsistas justificou-se tanto pelas necessidades imediatas ao contexto da turma e da instituição de ensino quanto pelas orientações previstas pelo documento que gere a organização do ensino no Brasil.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A linguagem é um objeto de estudo heteróclito e multifacetado (SAUSSURE, 2004), ou seja, abrange, ao mesmo tempo, vários domínios. Visando a contemplar tal característica do elemento central das aulas de língua portuguesa, a atividade desenvolvida abrange diversas possibilidades de realização linguística: a escrita, a oralidade, a gestualidade e a multimodalidade.

Para tanto, a dinamização da proposta dividiu-se em nova fases (todas mediadas pelos professores), que partiram de atividades de leitura, tendo como objetivo final a produção de textos.

Braga e Silvestre (2009) entendem que uma leitura competente se constitui por três momentos essenciais: a pré-leitura, o cotejo e a pós-leitura. A pré-leitura é um momento em que o professor realiza uma provocação, promovendo perguntas e questionamentos que, ao mesmo tempo que despertam o interesse dos alunos pelo texto, mobilize os conhecimentos prévios deles acerca da temática em questão. O cotejo é o momento de leitura do texto, que pode ser silenciosa, em grupo, ou



orientada pelo professor. Nesse momento, são discutidas as dúvidas vocabulares, as características e o conteúdo do gênero textual explorado. A pós-leitura, por fim, é o momento em que uma atividade é solicitada com o objetivo de sistematizar os conhecimentos trabalhados nas etapas anteriores, podendo ela ser, inclusive, uma produção de texto.

Com o objetivo de mostrar como as múltiplas faces da linguagem se organizam para manifestar sentidos, a primeira etapa consistiu na análise de dois videoclipes oficiais de canções brasileiras: *Janaína*, do grupo Biquíni Cavadão, e *O homem que não tinha nada*, dos cantores Projota e Negra Li. Em um primeiro momento, foram apresentados aos alunos os títulos das canções e, na sequência, eles foram desafiados a levantar possíveis temáticas para as músicas partindo apenas do nome delas. Após, os alunos realizaram a leitura visual dos dois clipes sem o áudio, tendo as tarefas de anotar palavras que representassem o contexto e a temática das canções, de apresentá-las e de compará-las com as ideias que haviam inferido anteriormente pelo título. Por fim, os estudantes assistiram novamente aos vídeos, desta vez com o áudio, e tiveram acesso às letras das canções, a partir das quais foram realizados debates acerca de suas temáticas: a desigualdade social e o status da mulher na sociedade.

A segunda etapa teve o objetivo de despertar nos discentes a sua criatividade e a sua capacidade de focalizar os aspectos mais relevantes de um texto. Dividida em grupos, a turma assistiu aos videoclipes e leu as letras de quatro canções (*A dança*, de Playmobil, *Assuma*, de Castello Branco, *Feliz pra cachorro*, de 5 a seco, e *Um dia após o outro*, de Tiago Iorc) e tinha como tarefa a elaboração de um cartaz que representasse aquilo que a música lhes transmitia de mais importante. Para tanto, receberam revistas, jornais e outros materiais para que pudessem realizar colagens, desenhos e pinturas que evidenciassem a interpretação deles sobre as obras. Para finalizar, cada um dos grupos precisou apresentar oralmente um breve resumo da música recebida, explicitando a mensagem e os sentidos manifestados por ela, além de explicar a organização de seus cartazes, a opção pelas palavras, desenhos e recortes utilizados, bem como uma possível ideia de composição de um fanclipe para a música em questão.



(Imagem 1: cartaz produzidos pelos alunos a partir das canções)

A terceira etapa constitui-se pelo estudo das características do gênero textual fanclipe. Embora não se tenha muito material produzido acerca desse gênero, procurou-se levar aos alunos uma concepção e diversos modelos de fanclipe encontrados no *Youtube*, uma plataforma digital de vídeos. A partir da exposição realizada pelos bolsistas e de um momento em que os alunos puderam sanar as suas dúvidas referentes ao gênero, delimitou-se, conjuntamente, o modelo de fanclipe que seria produzido pela turma.

A quarta etapa consistiu na apresentação do gênero textual roteiro. Com o objetivo de também realizar uma produção textual escrita, optou-se por uma atividade de redação de um roteiro, uma vez que toda produção audiovisual tem a sua produção realizada embasada em um texto roteirizado. Em um primeiro momento, levantou-se os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do gênero. Na sequência, os professores expuseram as características do roteiro a partir das considerações de Costa (2012) sobre o gênero, bem como apresentaram um modelo simplificado de roteiro, o qual precisaria ser seguido pelos estudantes na produção escrita e apresentado junto ao fanclipe ao término da atividade.

A quinta etapa delimitou-se à constituição dos grupos e à seleção das canções-base para a produção dos fanclipes. Para transformar o conteúdo de uma música em uma produção audiovisual, optou-se pela estratégia de textualização. Conforme Dell'Isola (2007), esta prática é o “processo de transformação de uma modalidade [gênero] textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto



para outro". De acordo com Bakhtin (1997), toda a atividade humana pautada pela interação constitui gêneros textuais, os quais configuram-se a partir de três características fundamentais relativamente estáveis a cada um deles: a estrutura composicional (forma), o conteúdo temático (assunto) e o estilo (da linguagem). A retextualização, portanto, parte pelo transplante de uma dessas características do gênero inicial para o gênero a ser produzido. Dentro do contexto dessa atividade, o conteúdo temático das canções escolhidas pelos alunos serviu como matéria-prima para os fanclipes.

De forma conjunta, decidiu-se que as canções deveriam ser brasileiras e que precisariam representar um dos dois campos semânticos a seguir: temáticas sociais (desigualdades, racismo, machismo, homofobia, entre outros) ou situações de bem-estar (felicidade, amizade, amor, paz, solidariedade, entre outros).

Definidos os grupos e as músicas, a sexta etapa deu início à escrita dos roteiros. Para a produção de texto, optou-se pela escrita colaborativa. Segundo Storch (2005), esse método de produção textual configura-se pela ação cooperativo entre dois ou mais participantes, os quais assumem a tarefa de escrever um único texto de forma conjunta através de diálogos e reflexões entre si. Tal estratégia foi implementada com o objetivo de fazer com que todos os integrantes participassem, além de promover a troca de conhecimentos entre eles. Para terem autorização a dar início às filmagens, os grupos precisaram entregar a primeira versão do roteiro, o qual foi, posteriormente, reescrito, a partir das adaptações realizadas durante as gravações.

A sétima etapa marcou o início da filmagem das cenas previstas no roteiro. Para tanto, os alunos utilizaram suas próprias câmeras e celulares e contaram com dicas do professor de Artes da escola, que contribuiu com orientações sobre enquadramento, ângulos, luzes, caracterização e montagem de cenário, por exemplo, desvelando o potencial interdisciplinar da atividade proposta. Para as gravações, os estudantes utilizaram como espaço, principalmente, a escola, mas também outros locais, como suas casas, parques e praças da cidade. Além disso, utilizaram maquiagens, roupas e outros objetos pessoais na caracterização dos protagonistas dos fanclipes.



(Imagem 2: filmagem das cenas na escola)



(Imagem 3: caracterização dos alunos)

A oitava etapa constitui-se pela edição das cenas gravadas e pela sincronização delas com a canção-base. Os bolsistas apresentaram aos alunos diversos softwares gratuitos que oferecem diversas funcionalidades, de forma que, a partir deles, os alunos pudessem qualificar as suas produções audiovisuais. Essa etapa foi realizada a partir do uso dos computadores da escola, mas também pelo uso dos aparelhos tecnológicos particulares dos estudantes.



(Imagem 4: alunos editam os fanclipes em aula)

A nona e última etapa consistiu na exposição das produções finais dos estudantes para a apreciação da turma, os quais exibiram os fanclipes, entregaram os roteiros e apresentaram oralmente os seus objetivos com o vídeo, bem como



comentaram como funcionou todo o processo de produção, desde a roteirização até a edição. Após cada exposição, os colegas, juntamente dos professores, colaboraram com sugestões para o aperfeiçoamento dos trabalhos, de modo que pudessem ser qualificados para, posteriormente, serem apresentados em um evento voltado a toda comunidade escolar.

RESULTADOS E REFLEXÕES

Ao término da atividade, foram produzidos pela turma três fanclipes, cujas canções-base foram *Peça felicidade*, do grupo Melim, *Canção pro tempo*, do cantor Projota, e *Quem você pensa que é?*, do cantor Juccas, os quais alcançaram os objetivos propostos.

Por meio de todas as práticas pedagógicas, dinamizadas no primeiro semestre de 2019, possibilitou-se o trabalho com todas as formas de produção de linguagem: escrita (roteiro), oralidade (apresentações orais), gestualidade (filmagens) e multimodalidade (fanclipes). Além disso, oportunizou-se aos alunos um maior contato com variados aparatos tecnológicos, bem como espaços em que puderam desenvolver sua sensibilidade artística e sua criatividade, o que é pouco frequente no cotidiano de sala de aula.

É imprescindível ressaltar que, em grande parte das atividades realizadas, o aluno configurou-se como protagonista, como elemento central no processo de ensino, enquanto os professores estiveram como mediadores, orientando os procedimentos ao longo das aulas, tal qual propõe Vygotsky (1988) em sua perspectiva sociocultural de ensino-aprendizagem. Tal fenômeno possibilitou que os alunos resignificassem os trabalhos produzidos em sala de aula. Souza & Souza (2012) destacam que os alunos têm dificuldade em atribuir sentido às atividades elaboradas em sala, uma vez que a grande maioria delas tem como fim apenas a avaliação do professor. Nesse sentido, Geraldi (1993) sugere que os trabalhos efetuados pelos alunos extrapolam os limites da sala de aula e alcancem outros públicos e outros propósitos, de modo que o que é feito *na escola* não seja apenas *para a escola*. Assim, uma vez que a produção dos fanclipes se estendeu também à



comunidade escolar por meio de um concurso audiovisual, a proposta realizada vai ao encontro do que propõe o autor.

Por fim, vale destacar que a atividade aqui relatada demonstrou que a escola é um espaço de múltiplas possibilidades e que os alunos, quando colocados em condições ideais de aprendizagem, podem produzir trabalhos de altíssima qualidade. Assim, salienta-se a importância de se promover práticas pedagógicas inovadoras, que busquem ir além do que é proposto no ensino tradicional e que possam explorar toda a capacidade criativa e intelectual dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKTHIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução Maria Emsantina Galvão G. 2^a ed. Coleção Ensino Superior. São Paulo: Martins Fontes. 1997.
- BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. de F. B. *Construindo o leitor competente*: atividades de leitura interativa para sala de aula. São Paulo: Global, 2009.
- COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Sérgio Roberta Costa. – 3. ed. rev. ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Regina L. Péret Dell'Isola. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 26^a ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- SOUZA, A. A. de; SOUZA, S. B. de. A análise linguística e sua relação com a produção textual. In: LIMA, A.; PESSOA, A. C.; SILVA, A. (Orgs.). *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Coleção Língua Portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.



STORCH, N. Collaborative writing: product, process, and students' reflections. In: *Journal of Second Language Writing*, [S.l.], v.14, n.3, 2005, p.153–173.

YGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4 ed. São Paulo: Ícone, 1988. 228p.



UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO E PARA O CAMPO Educação Inovadora e Transformadora

Flávia Hagemann Konrad¹
Beatriz Lau²

RESUMO

A implantação de políticas públicas frente a educação do campo nos municípios do Centro Serra, embora, sejam cidades próximas, possuem diferenças contrastantes na educação destinada a população do campo.

Constata-se que as cidades que possuem território rural mais abrangente, possuem uma melhor educação voltada ao campo, mesmo encontrando dificuldades financeiras para serem mantidas pelos municípios, estas escolas possuem incentivo e comprometimento maior por parte da comunidade escolar – professores e pais; projetos específicos para o campo, como cooperativas escolares, entre outros, é uma luta por parte de algumas escolas, capacitação técnica e infraestrutura adequada para colocar em prática os conhecimentos, parte dos profissionais e da própria instituição e não do município.

Esse interesse pela educação voltada a população do campo, não foi observado em municípios que não tem um território rural amplo, por mais que se possua projetos direcionados ao interior, estes não se encontram na educação, mas sim em outras áreas da gestão.

Considero amplamente vantajoso ao município de Sobradinho, ser sede de um curso de Licenciatura em Educação do Campo, pois o mesmo possui 19% de seu território rural, e há falta de profissionais específicos para o campo, é uma área pouco explorada e se tem a necessidade emergente de continuidade de uma educação do campo e para o campo de qualidade para nossas crianças e jovens.

Palavras Chaves: Educação do campo, territórios rurais e projetos educacionais.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata das dificuldades em se manter uma educação voltada a população rural pelos municípios do Centro Serra, bem como, em outros municípios que possuem uma zona rural abrangente. É uma questão que exige atenção especial, pois, os gestores municipais, consideram inviável aos cofres

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo, UFSM, flavia1412hgm@gmail.com

² Mestre em Educação, UFSM, bea.lau@hotmail.com



públicos manter uma escola no campo, e isso já está tendo um grande reflexo nas áreas rurais; o êxodo rural é preocupante, considerado como um dos principais fatores que contribuem para esse evento, está a falta de estímulo educacional específico para a zona rural, motivação às famílias para permanecerem exercendo sua atividade no campo, uma educação com adequações necessárias para a realidade do jovem no ambiente em que ele está inserido.

Famílias vão para a cidade visando a busca “de um futuro melhor”, porém, muitas destas famílias que saem do campo, retornam após um período, e necessitam começar a vida rural do zero, e os alunos perdem semanas, meses e até anos de estudo, comprehende-se que existindo uma educação direcionada a população do campo, o “efeito vai e vem”, que resumisse no ato de sair e voltar várias vezes para o mesmo lugar, tende a diminuir, auxiliando os jovens e suas famílias a aprenderem a manusear a terra e retirar dela seu sustento já na escola; as escolas que vão atrás de políticas públicas e programas de incentivo, esbarram na burocracia documental e financeira, e por fim, acabam por fim desistindo.

É uma luta constante pela família escolar – professores, pais e alunos, a busca pela introdução de políticas públicas que facilitem a implantação de projetos específicos para uma educação do campo, sendo eles - cooperativas e hortas escolares, técnicas agrícolas - para que assim, não seja necessário sair de seu ambiente, buscando um futuro melhor, que por vezes é algo ilusório.

Para falarmos de Educação do Campo é importante considerar os dispositivos legais que regulamentam esse contexto, que norteiam as políticas destinadas ao atendimento educacional da população do campo.

DESENVOLVIMENTO POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

De acordo com os dispositivos legais que preveem normativas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade no campo, podemos começar com a Constituição Federal de 1988 que prevê o direito fundamental da educação, independente do local onde resida e viva qualquer indivíduo, interpretando assim, que não deve haver desigualdade na oferta de uma educação de qualidade entre



campo e cidade, evidenciando que a população do campo tem o direito a uma educação voltada à seus interesses e condizente com a sua realidade.

Considera-se Escola do Campo, de acordo com o Decreto nº7.352/2010, art 1º, inciso 01, parágrafo II, escola do campo, é aquela situada em área rural, conforme definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo. Partimos da premissa que toda “escola do campo” receba uma educação do campo, visando ampliar o conhecimento rural e sua manutenção no campo, porém, não é essa realidade que acomete em muitos municípios da região. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96):

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural em de cada região especialmente:

I – Os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesse dos alunos da zona rural.

II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

E a Lei 9.394/96 teve seu parágrafo único revogado pela Lei 12.960/2014:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

A Lei 9.394/96 e a 12.960/2014 explanam com clareza que a educação na zona rural deve ser adequada as reais condições dos alunos, e que o fechamento das instituições educacionais deve ser analisado, observando o impacto que ação irá gerar na comunidade em que a mesma está inserida, de modo que nenhuma criança ou jovem seja prejudicado pela iniciativa. Diante do exposto, cabe as escolas no campo defenderem sua territorialidade, sempre visando uma educação adequada



e com múltiplas possibilidades educacionais para atender as reais necessidades da demanda do campo; porém, muitos municípios possuem escolas “no campo”, mas com uma grade pedagógica não direcionada a esse público, precisa-se de políticas pedagógicas municipais que se adequem as leis de educação do campo, tendo assim “uma educação no campo e para o campo”. Diante dos aspectos evidenciados, cabe salientar que os municípios da região Central do Estado do Rio Grande do Sul, são potencialmente agrícolas, e o entendimento de educação do campo ainda é precária, visto que a região depende potencialmente do campo para sua manutenção da economia e consequentemente do comércio local.

A educação do campo tem como princípios básicos segundo o Decreto nº 7.352/2010, art. 02, parágrafos I ao V:

- I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento das especificidades das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curricular e metodologia adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.



Os princípios da educação do campo norteiam o que seria uma educação adequada a população rural, entretanto, partem de uma premissa, muitas vezes, distante da população a qual seria destinada. A luta das escolas por programas que estimulem a permanência do jovem no campo, é uma realidade, porém, são poucas as que tem cooperativas escolares, horas comunitárias ou técnicas agrícolas na grade curricular de ensino, entre tantos outros projetos ou programas para o campo que poderiam ser desenvolvidos, a alegação é a falta de apoio financeiro e profissionais habilitados à essa área educacional.

Também integram às políticas de educação do campo o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, que é executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, nos termos do art. 33 da Lei nº 11.947/2009; o PRONERA tem como objetivo principal, oferecer formação a jovens e adultos beneficiários de PNRA em todos os níveis de ensino; proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais, por meio da qualificação do público no PNRA; são beneficiários do PRONERA, população jovem e adulta beneficiárias dos projetos de assentamentos reconhecidos pelo INCRA, que tenham participação em alguma modalidade do Programa Nacional de Crédito Fundiário – PNFC, quilombolas, alunos do curso de especialização do INCRA, professores e educadores que exerçam atividades voltadas as famílias beneficiárias e demais famílias cadastradas no INCRA.

Através do PRONERA os jovens e adultos tem acesso a cursos de formação básica, técnicos profissionalizantes, curso superior de graduação e de pós-graduação e também capacita educadores para atuarem nos assentamentos, muitas vezes, como coordenadores e organizadores de atividades educativas comunitárias, dentro do ambiente em que eles estão inseridos. Diante do exposto, o PRONERA como política pública, serve como exemplo e base para uma construção social e cultural para outras comunidades com perfil rural, que buscam a introdução de incentivos educacionais por meio de políticas ou projetos de revitalização da educação do campo em ambientes potencialmente agrícola, servindo como mediador para a diminuição do êxodo rural e o fortalecimento técnico da comunidade em que estão inseridos. http://www.incra.gov.br/educacao_pronera.



Em consideração a isso, considerasse amplamente vantajoso o relato realizado pela pesquisadora em educação do Campo, Roseli Caldart (2004), há uma tendência no país, marcada por desigualdades e exclusões sociais, que norteiam a população rural, admitir ser agricultor é ser sentenciado como “ser inferior e atrasado”, e sem necessidades de evolução política para essa população, a não ser aquelas diante de pressões sociais;

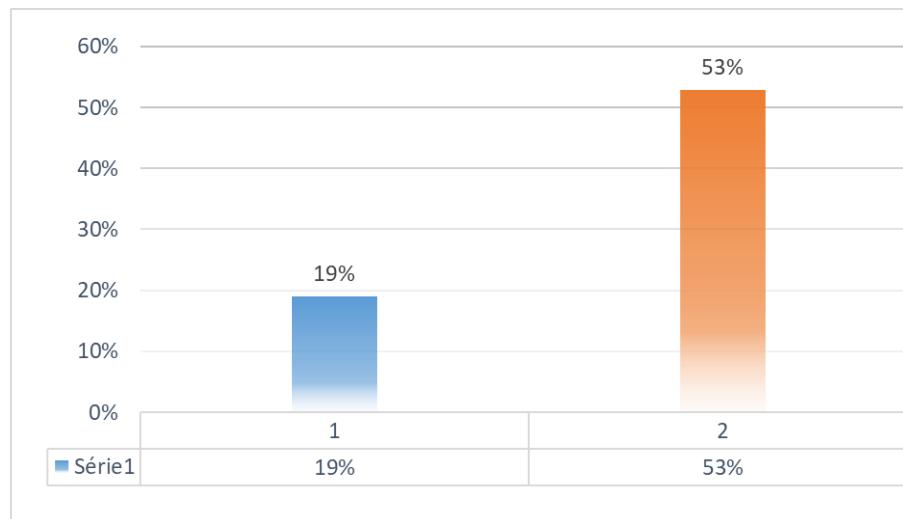
Embora dominante essa tendência não consegue avançar sem contradições, de um lado, estão às contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a da crise do desemprego e a consequência explosiva que traz para a migração campo-cidade, de outro, está à reação da população do campo, que não aceita essa marginalização e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também inclui iniciativas na educação no campo. (CALDART, 2004, p.21)

Em conformidade ao exposto por Caldart (2004), as escolas do campo estão sendo, “abandonadas”, e a diferenciação de cidade/campo estão se tornando mais evidente, reforçando a dicotomia presente na sociedade. O interesse por parte dos profissionais que atuam na educação do campo é relevante, pois há o imediatismo de manter os jovens no campo, e também a necessidade de adequações curriculares a essa população; levando em consideração os aspectos citados devemos ressaltar que existe políticas, porém, com pouca abrangência populacional.

Em face aos dados apresentados, ficou evidenciado a necessidade de ampliação e entendimento da educação do campo na região Centro Serra, do Estado do Rio Grande do Sul, pois a mesma é potencialmente agrícola, e a educação é a principal porta para as crianças e jovens entenderem que, diferentemente, do que a sociedade estimula, o campo tem amplo potencial econômico, entretanto, pouco explorado; Como base na pesquisa, foram utilizados os municípios de Arroio do Tigre e Sobradinho:



ÍNDICE POPULACIONAL RURAL SOBRADINHO X ARROIO DO TIGRE



Fonte IBGE 2010

No âmbito da pesquisa, foi evidenciado como a educação do campo não está nas prioridades das administrações públicas de muitos municípios, porém, deve ser ressaltado o esforço pelas escolas para conseguir manter os projetos já existentes nas escolas rurais. Como ponto forte da pesquisa, vale ressaltar a criação de uma cooperativa escolar na localidade de Coloninha, interior do município de Arroio do Tigre, sendo ela usada como base para elaboração deste artigo, onde ficou evidenciado que a educação pode mudar perspectivas de vida do jovem no campo, e sim, evitar o êxodo rural.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Dickel fica a 35km da zona urbana do município de Arroio do Tigre, uma região dependente da agricultura, que devido ao aumento expressivo do êxodo rural, naquela localidade, a direção escolar em uma tentativa de frear e dar mais incentivo ao jovem, apostaram no cooperativismo, em parceria com o Programa União Faz a Vida (PUFV), e o Sicredi, criaram uma cooperativa escolar a “Cooperdickel”, primeira cooperativa escolar do município e a pioneira na região Centro Serra, esse projeto foi pensado pelos professores, pais, alunos e a comunidade como um todo; a busca em dar oportunidades aos jovens, para que eles não abandonem o campo e para que as famílias consigam enxergar no campo uma perspectiva de futuro sustentável.



Diante da dificuldade, a escola não desistiu, foram atrás de conhecimento e parcerias, depois de muito estudo e pesquisa, e inspirados no modelo de cooperativismo da cidade de Nova Petrópolis, berço do cooperativismo no país, em 2014 foi fundada oficialmente a Cooperdickel, cooperativa estatutária, com diretoria e conselho fiscal, tudo burocraticamente correto; e hoje já é possível ver resultados positivos da escola, pois, muitos jovens se formam no ensino fundamental e tem oportunidade de ir para uma escola agrícola, e por fim, retornam ao campo para aplicarem o que aprenderam, tanto na cooperativa, quanto na escola agrícola.

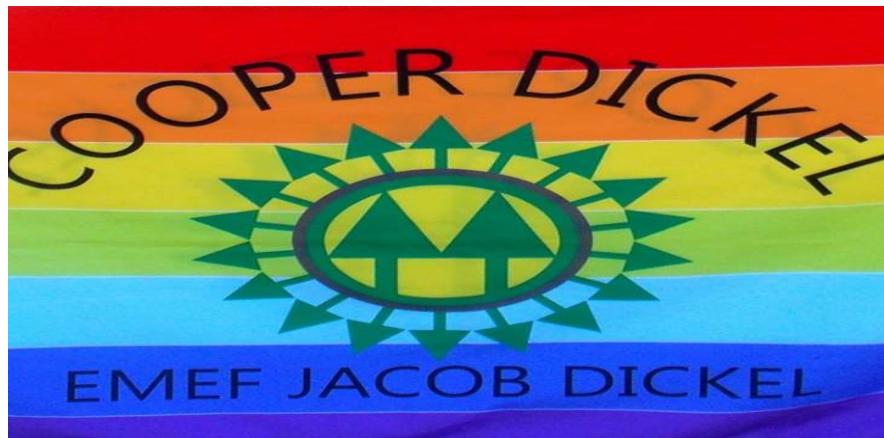


Imagen 01 - Bandeira da Cooperativa Escolar, Cooperdickel.



Imagen 02 – Equipe de associados, diretora da escola e coordenadores da cooperativa.



Na imagem 01 temos a bandeira da cooperativa criada como símbolo do cooperativismo e do jovem no campo, e na imagem 02 a equipe de coordenação e orientação da cooperativa; vale ressaltar, que a gestão financeira e administrativa da cooperativa é exercida pelos estudantes; tendo em vista os aspectos mencionados, cabe exaltar também, que a educação dessa escola é nitidamente, uma educação “do campo”, onde fica claro o objetivo de ensinar para o campo e para a vida; além de matérias curriculares básicas, os estudantes aprendem na cooperativa a administrar recursos, enfrentar dificuldades, criar métodos de enfrentamento de barreiras, levando o conhecimento e aplicando em suas residências.

CONCLUSÃO

Tendo em vista os aspectos observados na educação da região Centro Serra, ficou evidenciado que há uma falta de conhecimento e de interesse na educação do campo, já que a mesma é prevista em leis e decretos; a região Centro Serra possui uma dependência econômica com relação ao campo, pois, se diminuirmos o número de produtores ou de produtividade no período da safra, haverá reflexos intensos no comércio local, e esse ponto, não é discutido por gestores e secretários municipais, a educação do campo está em um contra ponto invisível por parte que a mesma contribui, expressivamente, para a diminuição e/ou prevenção do êxodo rural.

Os projetos e programas que proporcionam as adequações necessárias e previstas legalmente para uma educação do campo de qualidade, precisam de uma desburocratização, todavia, que muitas escolas desistem do processo de educar para o campo, tendo como motivo a demora e os infinitos requisitos para sua implantação.

Diante dos fatos mencionados, ficou evidente que uma educação voltada para o campo, muda perspectivas de vida, de jovens e suas famílias; ela abre caminho para conhecimentos e valorização da vida na terra, deste modo, podemos concluir que o sistema de ensino na região, precisa passar por uma reformulação, incluindo nas grades curriculares, um ensino mais específico ao campo, para que haja à compreensão de que nossa região é extremamente rural, e que dependemos do campo.



E os pontos negativos da falta de opção sustentável aos colonos, à falta de uma educação agroecológica para os filhos, que são o futuro do campo, já estão sendo evidenciados; a educação do campo não pode ser tratada como algo pejorativo, mas sim, tem que ser discutida com seriedade e relevância pelos gestores, todavia, que o futuro do campo e da cidade em nossa região está nas mãos de nossos alunos e alunas, filhos de nossos agricultores, que serão o futuro do desenvolvimento do campo e que fará a progressão da cidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-lei nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política da educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 de nov. 2010. p. 189º da independência e 122º da República.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. n. 175º da independência e 108º da República.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acrescentado ao artigo nº 28, parágrafo único, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 de mar. 2014. n. 193º da independência e 126º da República.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.



VISITA TÉCNICA AO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE EM VENÂNCIO AIRES: TEORIA VERSUS PRÁTICA POSSÍVEL Educação Inovadora e Transformadora

Lubia Telma Garcia Wustrow Souza¹

Ana Maria da Luz Schollmeier²

Mariglei Severo Maraschin³

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o relato de experiência dos acadêmicos do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ao visitar o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense no campus de Venâncio Aires, a partir da percepção dos mestrandos na disciplina de Concepções Curriculares do Ensino Médio Integrado à EPT, que participaram da atividade. O Instituto Federal atua na cidade de Venâncio Aires desde 2008 e, oferece cursos gratuitos ligados à demanda da região e ao potencial metal mecânico, em diferentes modalidades. Atualmente, são oferecidos cursos técnicos integrados ao ensino médio, bem como cursos subsequentes e profissionalizantes. Conhecer esta instituição proporcionou aos acadêmicos uma aproximação da realidade profissional e tecnológica, assim como compreender o funcionamento e organização do IFSul, o que chamou a atenção dos estudantes, pois o trabalho pedagógico é extremamente comprometido com a cidadania e humanização dos discentes. Ação esta, progressista em favor da autonomia do ser dos estudantes, o que remeteu aos acadêmicos as reflexões *freirianas*, bem como os saberes docentes necessários para à prática educativa.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Educação transformadora; Afeto.

INTRODUÇÃO

Diversas são as contribuições para justificar uma visita técnica ou trabalho de campo para complementar as atividades educativas desenvolvidas em sala de aula, vivenciando novas práticas didáticas junto aos professores e colegas. No primeiro semestre do ano de 2019, como parte integrante da disciplina Concepções Curriculares do Ensino Médio Integrado à EPT do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) os estudantes de mestrado realizaram uma visita ao IFSUL-Rio-

¹Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, UFSM, lu.adm2015@hotmail.com

²Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, UFSM, anamariadaluz25@hotmail.com

³Prof. Doutora em Educação-UFSM. Professora do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, do Curso Técnico em Eletrônica e do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional no CTISM. É coordenadora do curso de Eletromecânica PROEJA, UFSM, mariglei@ctism.ufsm.br



Grandense na cidade de Venâncio Aires, para auxiliar na compreensão dos assuntos estudados durante as aulas sobre a educação profissional e tecnológica.

Neste sentido, a professora responsável pela disciplina, organizou antecipadamente a viagem no primeiro semestre do ano de 2019, que nos levaria até o Campus do IFSul. Ao estar na Instituição, na cidade de Venâncio Aires, foi oportunizado a reflexão sobre as diferentes formas de ensinar, além de proporcionar a interação e conversa com professores da escola sobre os desafios da educação profissional, bem como aprender com pessoas que se desafiam a aliar a teoria com a prática tão almejada na educação e, que muitos questionam o seu fazer.

Refletindo sobre esse assunto e, lembrando-nos da visita, pensamos: “Quando abrimos as portas da sala de aula deixando para trás as paredes e muros de concreto que cercam a instituição de ensino, abrem-se janelas para oportunidades e aprendizados distintos daqueles que são á nós conhecidos, estando matriculados como alunos ou no exercício da docência”. A partir da visitação á escola, como estudantes em formação, ao mesmo tempo como mestrandos e professores, nos foi proporcionado um novo olhar sobre a educação e estímulos para acreditar em um amanhã melhor.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo apresentar o relato de experiência dos acadêmicos do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica /UFSM, ao visitar o IFSul-Rio-Grandense, campus Venâncio Aires, em que procurou-se trilhar um caminho em busca de novos saberes e experiências que fossem além de conhecer o modelo operacional do Instituto Federal naquela cidade, mas transitando em aproximação da realidade profissional e tecnológica ideal, bem como seus princípios, valores e aspectos educacionais adquiridos.

Saberes Docentes e os desafios educacionais na EPT

Quando pensamos nas exigências educacionais do século XXI, com demandas complexas do acirrado mundo do trabalho, na educação profissional, os desafios expandem-se. Cientes que a EPT tem como principal característica preparar o aluno para o mundo do trabalho, necessita de metodologias diferenciadas de ensino, voltada para as funções específicas e, com uso de tecnologias variadas, a instituição



educacional, professores, alunos, coordenadores pedagógicos e, demais colaboradores, não podem esquecer o que a realidade social e mundial tem exposto. De acordo com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 2014-2024, em especial, o papel dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, aponta a EPT não apenas como uma política educacional voltada à inserção de jovens no mercado de trabalho, mas também, uma forte estratégia para fomentar o desenvolvimento produtivo, social e cultural.

Segundo Brasil (2007), os relatórios do “Observatório da Equidade”, nos moldes atuais referentes ao avançado desenvolvimento tecnológico, o ritmo das inovações no campo produtivo e organização os desafiam continuamente, as atualizações dos complexos processos de formação profissional, sendo ela forte fator estratégico favorecedora de competitividade e desenvolvimento humano para a sociedade. Na dinâmica das relações humanas, bem representado pelo IFSUL visitado, imprimiu novos contornos à prática pedagógica, sendo os princípios da amorosidade e afeto, desempenhando um papel singular, incentivando a vivência da confiança, respeito, curiosidade e apreço pelas pessoas e pela instituição encaminhem os alunos à reflexão em viés de uma formação diferenciada, assegurando-lhes educação crítica, emancipatória e fortalecedora.

Estas habilidades transformam o ensino em uma experiência inovadora que eleva o processo ensino-aprendizagem à outro patamar. Barbosa e Moura (2013), ampliam a visão da formação na EPT afirmando que ela tem outros objetos de discussão, dando maior ênfase às metodologias e processos de ensino e aprendizagem, do que apenas para a construção de competências profissionais, ancoradas numa estrutura tecnicista e suas similaridades às antigas fábricas cinzentas do período da Revolução Industrial (1840-1870).

Interligados em uma cultura própria onde romper paradigmas e elevar as relações humanas como prática pedagógica singular, os professores contemporâneos, mediadores do processo cognitivo, afetivo, social e tecnológico, em espaço aberto para a alegria e criatividade, sinalizam onde habita a diferença real e encantadora, que percebemos ao visitar a referida instituição, em acordo ao pensamento e ensino de Freire (1996, p.22-23), enfoca acerca da relação professor-aluno, em que de fato faz acontecer o “ato de ensinar. Entretanto, ensinar não significa somente transferir



conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção [...] ensinar inexiste sem aprender”.

O educador Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* elenca vinte e sete (27) saberes docentes necessários à prática pedagógica, que contribuem para a autonomia do educando e, entre eles consta:

- **Ensinar exige querer bem aos educandos-** O autor cita que não se pode entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos e os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista.
- **Ensinar exige diálogo-** Como educador (a), não podemos poupar a oportunidade de aprender com os estudantes, ao discutir um tema, abalisar um fato, expor minha opinião, etc. “ Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o maior. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algoa que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (FREIRE, p. 23, 2011).
- **Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática-** A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2011)
- **Ensinar exige alegria e esperança-** O ensinar com esperança prevê que o educador deva exercer sua prática com alegria, pois quem sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante é uma pessoa esperançosa (FREIRE, 2011).
- **Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível-** Existe a necessidade de não aceitar o determinismo como um modo de explicação das desigualdades no mundo, mas como sujeitos interventores. A educação não visa a adaptação e sim a mudança na realidade.

Os Saberes Docentes segundo Freire (2011), são indispensáveis a prática docente de educadores críticos, progressistas e devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. O autor, no livro “*Pedagogia da autonomia*” faz um chamento aos educadores, destacando a importância de uma autonomia fundada na ética, respeito à dignidade do e à própria autonomia do



educando. Também lebra que demanda do educador (a) um exercício permanente, em que se apresenta como uma convicção amorosa com os alunos, em uma postura aberta e curiosa, que tem respeito à dignidade e a autonomia do estudante.

Os Saberes Docentes apresentados por Freire (2011) contribuem para a EPT e trazem importantes reflexões sobre a prática docente, sobre suas ações e posições, lembrando que o trabalho profissional docente é uma importante missão, que deve ser refletida diariamente para contribuir para uma educação de qualidade.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

Este relato de experiência é de cunho qualitativo, por meio de uma entrevista com o diretor do IFSul, de Venâncio Aires. Além, de se apresentar como uma pesquisa exploratória, em que se teve acesso a alguns documentos da escola como, “Os cinco princípios de convivência” da instituição, entre outros arquivos.

A visita técnica ocorreu no dia 25 de junho de 2019, representada pelo grupo de acadêmicos e professores, na figura 1. No local conhecemos todos os espaços escolares, além de dialogar sobre a maneira de trabalho da instituição. Dessa forma, a visitação apresentou-se como “divisor de águas”, em nossa formação acadêmica como discentes no mestrado, refinando conhecimentos e estimulando práticas ativas de aprendizagem, assertivas e significativas, para o desempenho do trabalho docente, em que libertamos nossos ideais utópicos, motivados pelos princípios da amorosidade e aprendizagem ativa, como experiência inigualável, aproximou-nos como grupo de estudantes de pós- graduação em EPT, unívoca, real e humana visita técnica para toda a vida, ao adentramos no IFSUL- Campus Venâncio Aires/ RS.



Figura 1- Grupo de Mestrando e professora da UFSM com professores do IFSul-Rio-Grandense - Campus Venâncio Aires, durante a visita técnica.



Relato da Visita Técnica ao IFSul, localizado na cidade de Venâncio Aires

A visita técnica ocorreu em uma manhã de inverno, tendo como destino, o Campus do IFSUL, na cidade de Venâncio Aires, no Vale do Rio Pardo/ RS, após percorrermos 160, 3 km, em pouco mais de 2 horas de viagem, chegamos.

Ao descermos do ônibus e nos dirigirmos ao interior do primeiro prédio, nos deparamos com uma área verde de tamanho considerável, rodeado por árvores frutíferas e um jardim, onde zelo e cuidado evidenciou-se logo, em nossa chegada.

Quando passamos pelo hall de entrada, mesmo antes de nos identificarmos na recepção, somos surpreendidos por um ambiente acolhedor, decorado com várias espécies de plantas, quadros decorativos, murais de alunos e professores, bem elaborados com notícias acerca da agenda acadêmica, reuniões, projetos e festividades.

Inicialmente, ficamos em silêncio e um tanto apreensivos e curiosos. Comentamos como seria aquele dia de sol e tempo bom, no interior do prédio. Pelos corredores, um silêncio tranquilo para uma escola técnica composta em sua maioria, jovens no período da adolescência. Enquanto caminhamos encantados, fizemos breves pausas para lermos os recados que os alunos haviam deixado



colados em post it coloridos com mensagens de “Tenha um ótimo dia, professor!; Pensamentos de Freire; Trechos de Poema; Fotos de família e de festividades no Instituto; Viagens para Torneios e Olimpíadas; Recados de incentivo e afetividade.

Em seguida, fomos recebidos por dois diretores, sendo um deles do ensino integrado. Deste momento em diante, inicia-se um diálogo acerca de como foram os preparativos para a viagem, e partimos para conhecer as dependências da instituição, conduzidos pelos diretores e a professora responsável, conhecemos a coordenadora pedagógica, que junto à técnica em educação, que prontamente fizeram uma pausa para boas vindas com um *coffee break* aos visitantes. Neste momento, já estávamos mais a vontade. Com os sentidos despertos e, nos sentindo acolhidos seguimos nossa visita técnica pelos corredores, diferentes do que estamos habituados, com paredes que intervalavam grandes janelas envidraçadas, abertas, com outras, coloridas, compondo um ambiente com atmosfera agradável e leve.

A instituição não atua com ensino superior, no momento, mas nos foi apresentada uma ampla sala multidisciplinar, onde acontecem “aulões”, seminários, oficinas, inclusive de formação em robótica, um dos destaques da instituição, conhecidos nacionalmente. Inclusive, a cada ano ocorre a participação dos alunos em diversos eventos pelo Brasil, com presença também em países da América Latina, onde a equipe de matemática e projetos de robótica trouxeram suas orgulhosas medalhas, levando o nome da instituição e revelando seus princípios como organização voltada à formação técnica e tecnológica, para a cidadania e mundo do trabalho. Atividades de extensão também são priorizadas, além do bem-estar de todos os integrantes do corpo escolar, pois o Instituto aderiu a atividades de meditação, como ioga. Em uma palestra, no período da manhã também nos foram apresentados os objetivos e perfil Institucional do IFSul - Campus Venâncio Aires, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional.

Ao estar em contato na Instituição e ver os estudantes da escola, bem como professores e equipe escolar, observamos o afeto muito presente entre os sujeitos da escola, no cumprimentar, sorrir e desejo em falar sobre o IFSul conosco, de compartilhar suas ações e atividades desenvolvidas dentro e fora da instituição, como tomados por um sentimento de encanto.



Um aspecto que se destacou, foi o fato da escola ter aderido aos “Cinco Princípios de Convivência”, que são princípios éticos e pedagógicos para alcançar uma boa convivência entre todos os integrantes da instituição, pois haviam insatisfações e convergências que precisavam ser trabalhadas. Segundo os documentos, esses princípios auxiliariam não apenas na convivência, pois dizia na versão final da escolha dos princípios, mediante assinatura dos participantes da última reunião “[...] acreditamos que conviver levando em conta tais princípios não contribuirá apenas para a convivência no campus, mas também e principalmente para a vida pessoal e profissional de nossos alunos”. Esses princípios, desde o ano de 2014, ano de definição dos princípios de convivência, após muitas reuniões, “fez” e continua “fazendo” diferença na escola, que atualmente apresenta um ambiente mais saudável nas relações entre todos os integrantes da escola.

Estes princípios como já destacado, são fruto de várias reuniões entre os professores, juntamente com pais e alunos da instituição. Assim, a decisão final foi colaborativa de toda a comunidade escolar. Os Cinco Princípios de Convivência são: 1. Responsabilidade; 2. Respeito; 3. Comprometimento; 4. Autonomia e, 5. Solidariedade. Nesse sentido, observou-se a preocupação da instituição em proporcionar um ambiente saudável, prazeroso e harmonioso para todos.

O contato com o IFSul, também nos fez refletir sobre alguns dilemas educacionais, pois mesmo com toda evolução tecnológica e científica somos partícipes de um sistema de ensino tradicional. Os vestígios ainda estão presentes no chão da escola, deste ensino em fileiras, provas e uso da memorização. Todavia, as responsabilidades inerentes aos interessados em um trabalho didático-pedagógico “fora da caixa”, com menor número de aulas expositivas nos moldes tradicionais, os professores e instituições em linha de pensamento segundo pressupostos da inovação educacional, trilham um caminho em direção à um ensino ativo, onde alunos protagonistas em prol do processo ensino e aprendizagem, o que foi visível no Instituto, um trabalho de emancipação e liberdade dos educandos que se distancia do ensino tradicional.



Entrevista com o Diretor do IFSul-Rio-Grandense-campus Venâncio Aires

Após a visita, voltamos ao Instituto para conversar com o diretor da instituição, pois algumas questões ficaram latentes por parte dos acadêmicos da UFSM. Pois, como era possível um ambiente profissional e tecnológico ser tão harmonioso, motivador e apresentar-se como referência para outras instituições; como era possível aliar “teoria e prática”, que muitos dizem ser uma utopia na educação, ser vivenciada diariamente no IFSul na cidade de Venâncio Aires

Assim, o Diretor principal da escola, nos relatou vários fatores importantes e relevantes para o Instituto, como a *interdisciplinaridade* presente na pesquisa e extensão, por meio de projetos integradores em nível subsequente e integrado. Segundo o diretor em sua fala “ [...] na construção do campus e da equipe, e como equipe que tem essa posição de diálogo e saber que a interdisciplinaridade só enriquece, não empobrece, não desvaloriza. Eu não quero fazer um trabalho interdisciplinar porque desvaloriza a minha disciplina, não. Tenho que ter concepção que o trabalho interdisciplinar ele agrupa a todas, não enfraquece uma ou outra. Mas, isso foi construído na construção da equipe, já vem de tempo”. Como se pode perceber a instituição apresenta um trabalho interdisciplinar, que começou logo no início das atividades da escola e permeia todas as disciplinas.

Um questão abordava, qual o diferencial do IFSul-campus Venâncio Aires? O diretor nos respondeu “O que se destaca é a *criação de espaços e lugares, espaços e momentos*”. Assim, toda a semana, na quarta-feira os professores da instituição se reunem para conversar sobre os processos de ensino e aprendizagem, para discutir disciplinas, o estudante e o processo pedagógico, que segundo o professor isto é fundamental. O diretor destacou que dentre os Institutos Federais Sul-Rio-Grandense, no campus de Venâncio Aires, os professores apresentam uma carga horária maior dentro da instituição, que em comparação aos outros campus. Segundo o docente “é ter essa formação e entender a manutenção; a quebra dos nichos”. Além, de relatar que na escola há uma sala para os professores, e nesse ambiente os docentes ficam - todos juntos, o que facilita a conversa entre as diferentes áreas e o trabalho pedagógico, bem como a interdisciplinaridade.



Uma questão, perguntava ao professor, se a amorosidade e o afeto eram importates para o Instituto. O docente respondeu: “É o mais importante!”. O diretor comentou que a educação trabalha com o ser humano, com sua construção, que é necessário conquistar, envolver e ter o “humano” na educação. O professor destacou: “É construindo o ser humano que vai fazer isso, construindo um ser humano bom, a parte técnica é secundária porque o cara que é bom, que tem esse comprometimento, esse acolhimento, que tem esse amor ao que faz ele vai fazer bem. A amorosidade é essencial!”. Essa fala nos fez lembrar das contribuições de Freire (1986, p.79-80), que diz, a “a educação é um ato de amor”, sentimento em que homens e mulheres vêem-se como seres inacabados e, portanto, receptivos para aprender, sendo que “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Segundo o autor, o fundamento do diálogo é o amor, e para ele o amor é também diálogo.

A relação pedagógica quando perpassada por amorosidade, com afetividade, e baseada em uma relação achegada entre os participantes da comunidade educacional, oportuniza o desenvolvimento da educação como prática de liberdade e de humanização. Dessa forma, não é possível exercer a docência extremamente comprometida, sem demonstrar afetividade pelos alunos negando-se dialogar com os colegas para o desenvolvimento de ações interdisciplinares. Fato esse, levado em consideração nas ações do IFSul.

Outra pergunta, questionava o educador sobre os aspectos considerados importantes para o IFSul-Venâncio Aires para preparar o estudante para o mundo do trabalho. Em sua resposta o professor disse, primeiro, a “visão de mundo”. Pois no Instituto eles há três (3) línguas estrangeiras como disciplinas. Assim, segundo ele, para a instituição as línguas são importantes. Segundo aspecto, a construção de Projetos de pesquisa e extensão. Também, disciplinas que envolvem expressão corporal, o que proporciona que os alunos se comuniquem melhor e não com dificuldades de comunicação e a formação técnica com excelência. O diretor enfoca: “Temos que preparar as pessoas literalmente mesmo para o mundo, consequentemente do trabalho”.

O diretor também nos contou que antes mesmo da construção do IFSul-campus Venâncio Aires, os professores foram conhecer outros países e que viajaram quase todo o Brasil para ver como seriam as iniciativas diferenciadas de



educação. Até mesmo, em uma Universidade que não apresentava o formato de disciplinas no estado do Paraná e participaram de uma formação na Finlândia. E com o contato com outros países, os educadores perceberam a diferença dessas instituições. Assim, o diretor nos relatou juntamente, como surgiram os Cinco Princípios de Convivência na escola, que durou em média três (3) anos para a definição de quais seriam e de que maneira trabalhar. O professor em sua fala destacou: “Se criou os princípios baseados num conceito que, quanto mais nós evoluirmos essa sociedade interna menos regras nós precisamos construir, porque as pessoas se basearam em princípios que são uma construção humana” e “Quanto mais evoluída uma sociedade menos leis ela precisa porque ela tem princípios mais claros e construídos na sua concepção”. Os Cinco Princípios de convivência: de solidariedade, responsabilidade, respeito, comprometimento, autonomia e solidariedade atualmente auxiliam no trabalho da escola e contribuem para um ambiente educacional harmonioso entre todos os integrantes do Instituto.

CONCLUSÃO

Dessa forma, pode-se perceber a partir da visita técnica ao IFSUL-Rio-Grandense de Venâncio Aires e da percepção dos acadêmicos do PPGEPT-UFSM, o fruto das ações de uma equipe escolar amorosa, na relação professor-aluno, muito mais dialógica e afetiva, o que se destaca como um diferencial em um ambiente de formação profissional para o mundo do trabalho. Além, de demonstrar que a Educação Transformadora na EPT não é uma utopia. Trata-se de olhar o sujeito em sua incompletude, valorizando a existência humana, que redimensiona e reencanta a EPT, numa atitude coletiva, em prol do ensino significativo.

A visita nos proporcionou um momento único de muita interação, com as práticas pedagógicas da instituição visitada, baseadas nos pressupostos da educação profissional e tecnológica, ancorada nos princípios da aprendizagem com produção de sentidos, projetos e práticas embasadas nas experiências com metodologias ativas de ensino, que auxiliam professores e gestores educacionais no desempenho de suas atribuições com eficácia.

Esta aproximação da realidade profissional e tecnológica experenciada assim como compreender o funcionamento e organização do IFSul, diante da



determinação e esforços mútuos em prol do trabalho pedagógico comprometido com a cidadania e humanização dos alunos, professores e servidores ali inseridos, com ação progressista em favor da autonomia dos discentes, remeteu aos acadêmicos, inúmeras reflexões do pensamento de Freire, e seus princípios de amorosidade, autonomia e liberdade.

Conhecer o Instituto Federal em Venâncio Aires, também nos trouxe a memória que é possível administrar e conduzir métodos educativos, promovendo não só uma metodologia de ensino renovada, mas experiências práticas, em que professores e gestores educacionais interagem entre si tranquilamente e constroem um ambiente de afeto, descoberta e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E.F; MOURA, D.G. **Metodologias Ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**, B. Tec. Senac. Rio de Janeiro, v.39, n.2, p.46-67, maio/ago, 2013.

BRASIL, Presidência da República. Observatório da Equidade. **As desigualdades na escolarização do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 2007.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1986.



DOCÊNCIA ORIENTADA EM CIÊNCIAS SOCIAIS – UMA EXPERIÊNCIA À LUZ DA PERSPECTIVA DA INTERAÇÃO SOCIAL E DA DIDÁTICA COMO UMA PROVOCAÇÃO

Educação Inovadora e Transformadora

Josiane Martins Soares¹
Zulmira Newlands Borges²

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo relatar uma experiência de docência orientada no Mestrado em Ciências Sociais do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), realizada ao longo do primeiro semestre letivo de 2019, na disciplina de Teoria Antropológica II do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. A proposta para as atividades desenvolvidas na docência situou-se na vivência da autora como integrante do Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), nos princípios do Pós-Construtivismo e da Teoria dos Campos Conceituais, em conjunto com a professora titular da disciplina. As situações didáticas desenvolvidas tiveram como base a organização social da sala de aula a partir dos grupos áulicos, o que privilegiou a interação social, aspecto fundamental para a aprendizagem. Os grupos áulicos constituídos mantiveram estabilidade para o desenvolvimento das propostas do semestre. As situações didáticas vivenciadas pelos alunos proporcionaram maiores possibilidades para o desenvolvimento do planejamento de transposições didáticas solicitadas ao término da disciplina. A avaliação realizada pela turma também evidenciou aspectos positivos como: baixíssimo índice de evasão da disciplina e alto índice de frequência nas aulas.

Palavras-chave: Docência, Ciências Sociais, Ensino Superior, Didática, Pós-Construtivismo.

INTRODUÇÃO

As situações didáticas desenvolvidas durante o período de docência orientada, na disciplina de Teoria Antropológica II do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, buscaram romper com a lógica tradicional do ensino, perpetuada nas salas de aula de Ensino Superior, em dois aspectos centrais relativos à didática.

Conforme Santos e Oliveira (2016):

A compreensão do processo didático no âmbito do ensino perpassa por analisar a prática educacional no contexto social e histórico em que se realiza. O modelo de ensino tradicional pautado na transmissão do conhecimento e que atualmente ainda permeia em muitos espaços educativos é fruto da ordem emergente que se firmou no final do século

¹ Mestranda em Ciências Sociais, UFSM, jmartinssoares2014@gmail.com

² Profa. Titular do Departamento de Ciências Sociais, UFSM, zulmiraborges@gmail.com – orientadora do trabalho e coautora do planejamento didático.



XVIII com a Revolução Francesa, a classe burguesa. Essa ideia surgiu a partir da prioridade de estruturação e manutenção da escola como espaço capaz de promover a unidade em contraposição a fragmentação e o particularismo próprios do modelo feudal. No entanto, com o passar do tempo e com as mudanças e necessidades próprias da sociedade em cada momento histórico, novas formas e práticas de interação entre professor, aluno e conhecimento foram surgindo (SANTOS; OLIVEIRA, 2016, p. 03).

A partir da experiência da orientada na formação de professores como integrante do Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação-GEEMPA³, foram idealizadas, planejadas e realizadas situações didáticas com base na Teoria Pós-Construtivista⁴ e na Teoria dos Campos Conceituais⁵. Em primeiro lugar, o planejamento buscou romper com a estética da sala de aula, onde as classes historicamente são organizadas em filas, e priorizar a experiência grupal como o centro da sala de aula. De acordo com Grossi (2010), o Pós-Construtivismo caracteriza-se por considerar o ato de aprender um fenômeno grupal e a interação na sala de aula o elemento básico para toda a boa didática. A formação de pequenos grupos de trabalho também tem uma função de segurança e fortalecimento de vínculos, tendo em vista que os grupos se formam através do olhar e da empatia, no início do semestre.

Em segundo lugar, referenciando a didática como uma provocação. Para Gérard Vergnaud (2015), autor da Teoria dos Campos Conceituais, não se aprende por explicações. Segundo ele, as explicações não são suficientes, então é preciso afetar os alunos, propondo atividades que os mobilizem. Assim como na etnografia, o ser afetado (FAVRET-SAADA, 2005) é fundamental para o desenvolvimento de uma boa pesquisa e para a imersão em campo. Ser afetado pela disciplina, pelas questões centrais da aula são elementos importantes para uma efetiva aprendizagem. “Se nós não afetamos os alunos, eles não terão razões para

³ O GEEMPA é um grupo de estudos com sede na cidade de Porto Alegre - RS. Uma organização não governamental (ONG) com quase 50 anos de existência, que atua na área da formação de professores, ensino da matemática e alfabetização.

⁴ A Teoria Pós-Construtivista é definida por Esther Pillar Grossi, com base na herança legada por Piaget, Vygotski, Wallon, Gérard Vergnaud, Sara Pain e todo um conjunto convergente de elaborações da Antropologia, da Psicanálise, da Medicina, da Pedagogia e da Psicologia da Inteligência incorporando a dimensão social nos fenômenos da aprendizagem.

⁵ Formulada pelo francês Gérard Vergnaud em 1990, a Teoria dos Campos Conceituais – TCC, busca oferecer um quadro de análise para o estudo do processo de aprendizagem dos conceitos. Nasce no terreno da didática da matemática e apesar de serem as estruturas aditivas e multiplicativas os campos mais estudados, sua abrangência transcende territórios (GROSSI, 2017, p. 17).



aprender. Se nós não os desestabilizamos, eles não terão razões para aprender" (VERGNAUD, 2015, p.16).

Nesse contexto, os conteúdos programáticos da disciplina de Teoria Antropológica II foram trabalhados a partir de situações didáticas organizadas, muitas vezes, de acordo com questões pré-formuladas, a fim de proporcionar a busca de soluções a partir da troca entre os pares.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

Para Vergnaud (2017):

[...] o aluno não aprende sozinho. Percorre-se boa parte do caminho sozinho e o papel individual do aluno é indiscutível, mas o docente tem o papel importante de oferecer situações. O primeiro ato de mediação é a apresentação de situações e, mais do que isso, o docente realiza muitos outros atos de mediação. Por exemplo, ele esclarece o objetivo geral do problema, dá exemplos, identifica e seleciona a informação pertinente e como dela fazer uso. A linguagem tem um papel muito importante, porém o docente não pode apenas ocupar o papel de quem explica (VERGNAUD, 2017, p. 20).

Assim sendo, a didática da sala de aula consiste em **provocações**, a partir de situações vividas concretamente, que motivem os que aprendem. Sob essa perspectiva, foram propostas as seguintes situações: formação dos grupos áulicos, atividade cultural, veritek, júri simulado e merenda pedagógica, que envolveram os conteúdos programáticos de autores clássicos da literatura antropológica, como: a desconstrução da ideia de raça, a escola de cultura e personalidade e a importância de Ruth Benedict e a ciência do concreto.

A DESCONSTRUÇÃO DA IDEIA DE RAÇA

Na primeira aula da docência foram formados os grupos áulicos⁶. A turma foi dividida em dois grupos, conforme o critério: alunas e alunos que possuíam alguma

⁶ Relativo à aula.



atividade laboral e alunas e alunos que não tinham nenhuma atividade laboral. É importante destacar que esse critério foi estabelecido observando as características da turma. Dispostos frente a frente, a proposta da formação de grupos pelo olhar provoca que cada participante olhe em frente e na intenção de uma resposta positiva ao seu convite pelo olhar, possa formar uma dupla com seu colega. Após esse primeiro contato, as duplas devem perceber os demais e formar então um quarteto.

Para Grossi (2005):

Numa sala de aula, a organização dos alunos em pequenos grupos é uma forma de operacionalizar a interação entre eles, a qual é fundamental numa situação de ensino-aprendizagem. Isto deriva de que um dos postulados de base da epistemologia é de que “aprende-se em interação com os demais”, o qual se deduz do princípio ainda mais amplo de que “se aprende resolvendo problemas”. Sem que os alunos trabalhem em pequenos grupos, a interação se limita ou às trocas com um colega próximo ou fundamentalmente às trocas de cada aluno com a professora (GROSSI, 2005, p. 71).

Posteriormente foi feita a escolha do nome do grupo e da localização espacial desse novo ente⁷ na sala. Após a escolha dos nomes, os grupos foram assim identificados: As POC'S Libertárias, De Boas, Miguel Corporal, Eu Daimon e Os Temperamentais.

Após a escolha, como atividade aglutinadora, com o objetivo de mobilizar o grupo em torno de uma tarefa em comum, foi proposto o jogo de Veritek⁸ (Quadro 1 e Fotografias 1 e 2) sobre as ideias centrais de Franz Boas – fundador da Antropologia Cultural.

⁷ Um grupo formado torna-se um novo ente na sala de aula e sua identificação com a escolha de um nome é um dos aspectos que garante o pertencimento de seus participantes

⁸ Veritek é um jogo que foi trazido do Canadá pela educadora Esther Pillar Grossi. As possibilidades de utilização desse material didático estão relacionadas às mais diversas áreas do conhecimento, dado o seu caráter de versatilidade. O jogo constitui-se de 12 (doze) peças numeradas de um lado e pintadas em seu verso. De acordo com a ficha didática, a numeração da peça vai corresponder às proposições localizadas na parte numerada da caixa. Após a finalização das questões, coloca-se a tampa e vira-se o jogo, a fim de localizar se o desenho geométrico corresponde ao gabarito localizado na parte superior direita da ficha didática.



Quadro 1: Ficha Veritek Raça e Progresso (desconstrução da ideia de Raça)



1 Noção de Cultura Franz Boas	2 Argumentos de Boas sobre raça	3 Particularismo Histórico	4 Conde de Gobineau	5 Fenômeno de Convergência	6 Os testes de inteligência (Crítica)
7 . Antipatia Racial	8 Segundo Boas a noção de raça..	9 Áreas de interesse do pensamento de Boas...	10 Esteios do pensamento de Boas...	11 Artigo "Sons Alternantes" contribui para o relativismo por que...	12 Componentes do Evolucionismo
1 ...totalmente ideológica.	2 Dedutivo, universalista e Comparativo.	3 ...abordagem cultural, biológica e linguística.	4 É uma construção social e cultural. Não há fundamento biológico para tal fenômeno.	5 ...a nossa percepção e identificação do mundo se dá a partir das nossas experiências e da nossa socialização.	6 Povos distintos que nunca tiveram contato entre si, vivendo em lugares separados pela geografia, podem chegar aos mesmos resultados para solucionar
7 variabilidade interna maior do que externa, miscigenação, influência do meio e afirmação de que raça é idêntica a personalidade, não pode ser sustentada	8 ...o que determina seus resultados é o ambiente (experiência).	9 Cultura é mais do que a enumeração de aspectos da vida, os elementos têm uma estrutura, depende da tradição local e é aprendida	10 ... as misturas levam a mediocridade em todos os gêneros.	11 Cultura, Raça e Linguagem.	12 Relativização, trabalho de campo e culturas.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Fotografia 1: Jogo Veritek



Fonte: Arquivo pessoal das autoras



Fotografia 2: Grupos jogando Veritek



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

ATIVIDADE CULTURAL COMO MODALIDADE DA AULA

A atividade cultural constitui uma modalidade da aula geempiana⁹. Assistimos ao espetáculo “Nó”, de Débora Colker¹⁰, no Centro de Convenções da UFSM (Fotografia 3). A atividade também provocou a escrita de um texto no qual os estudantes deveriam relacionar os textos lidos até ali e as reflexões feitas em aula com a linguagem do espetáculo, a mensagem corporal da dança e as percepções e emoções provocadas pela apresentação.

⁹ Denominação alusiva à aula preconizada pelo GEEMPA.

¹⁰ Os ingressos foram gentilmente oferecidos pela Dra. Esther Pillar Grossi (Presidente do Grupo de Pesquisa sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação).



Fotografia 3: Turma no Centro de Convenções da UFSM



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Cabe ressaltar que o espetáculo mobilizou a escrita de textos onde se verificou posicionamento, sensibilidade, encantamento e o estabelecimento da relação entre as leituras realizadas sobre Raça e a noção de cultura em Boas. Nesse sentido, Pain (2015), ao tratar da importância da Arte na aprendizagem, nos desloca a refletir que a Arte Contemporânea é para olhar e falar, para opinar, para que seja uma fonte de comentário.

JÚRI SIMULADO – RUTH BENEDICT E OS PADRÕES DE CULTURA

Após a apresentação dos seminários sobre as leituras obrigatórias, foi realizado um Júri Simulado. A turma trabalhou nos pequenos grupos com a leitura dos seguintes textos: Ruth Benedict e os Padrões de cultura e Nós/não-nós: as viagens de Benedict. A seguir, foram sorteados os grupos responsáveis pela “Acusação” e “Defesa” das ideias dos textos trabalhados. Os grupos responsáveis, procederam a performance de acusação, a defesa manifestou-se, seguiu-se a réplica e a tréplica e, posteriormente, os jurados manifestaram-se votando a favor da melhor argumentação.



Para essa aula os alunos prepararam-se com duas leituras, uma que exaltava as contribuições e outra que apontava críticas à autora Ruth Benedict. Com isso os alunos tiveram uma base teórica prévia sobre a autora. No início da aula, foram discutidos os textos e depois dividiu-se a turma para o debate.

Fotografia 4: Júri Simulado



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

A CIÊNCIA DO CONCRETO – BRICOLAGEM

A proposta do Bricoleur envolveu conceitos e significações a partir do estudo de Lévi Strauss, antropólogo francês representante do Estruturalismo, com exposição de trabalhos e apreciação dos colegas. O Bricoleur ao qual Lévi Strauss se refere é o artesão, que utiliza as mãos para produzir dentro de um universo de materiais reciclados a sua manifestação artística. A atividade consistiu em compor, com diferentes imagens de revistas e jornais, uma colagem que expressava – sem o uso da escrita – temáticas referentes aos assuntos abordados na disciplina. Buscando fazer com que transpusesse, através da arte, as ideias de Lévi-Strauss em relação ao pensamento concreto, à intuição e a um tipo de saber que não se utiliza da mesma racionalidade da linguagem, mas que também se constitui a partir



de uma ordem classificatória, cujo processo se dá pelo aparato sensorial humano, ou seja, a partir da visão, tato, olfato e audição.

Fotografia 5: Bricoleur



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Para Vergnaud (2015), a atividade é o centro das aprendizagens e, portanto, o afetivo e o cognitivo estão totalmente misturados. Sendo assim, os dois estão em funcionamento ao mesmo tempo e todo tempo, não se faz um sem o outro.

Há sempre no sujeito que aprende uma identificação de objetos, de propriedades, de relações (o lado cognitivo) e há sempre um prazer, que pode ser ampliado por trabalhar junto com alguém (VERGNAUD, 2015, p. 18).

MERENDA PEDAGÓGICA

A merenda pedagógica, partilhada entre os grupos durante as aulas, constitui-se como um dos elementos da aula. Nesse sentido, caracteriza-se também como o



reconhecimento de que aprender não é somente um ato lógico, mas também dramático e que “comer junto” é um ato mobilizador de muitas emoções.

CONCLUSÃO

Ao final da disciplina, foi proposto que os alunos apresentassem uma transposição didática como uma das modalidades de avaliação da disciplina. Vale dizer que eles tinham que produzir as perguntas e as respostas, então essa transposição também era uma forma de avaliar o grau de compreensão dos alunos sobre o conteúdo trabalhado. Permitindo, ainda, que se verificassem aspectos positivos em relação à criatividade, variedade e à natureza das propostas apresentadas que tiveram por base a interação social.

As situações propostas trouxeram sugestões como: jogo de tabuleiro, dominó, Júri Simulado, Quiz, Cruzadinhas, Jogo do Totem, entre outros, como podemos verificar nas fotografias a seguir:

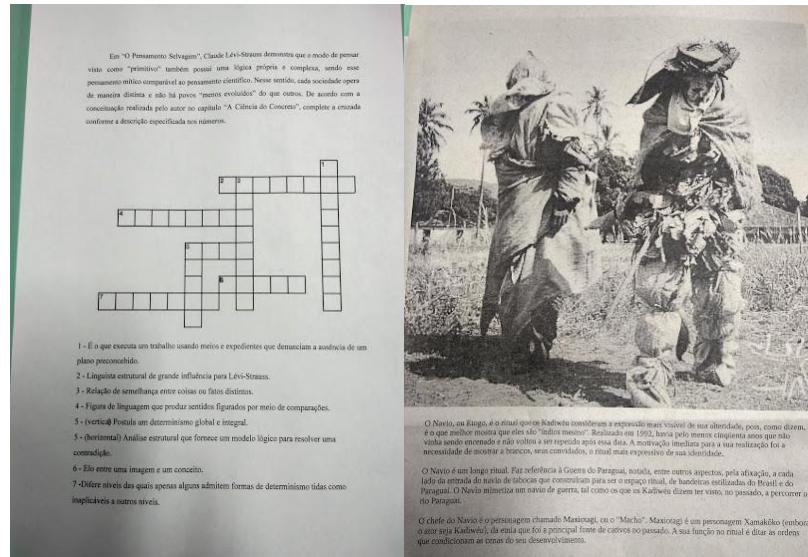
Fotografia 7: Jogo de Dominó



Fonte: Arquivo pessoal das autoras



Fotografia 8: Jogo da Cruzadinha



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Fotografia 9: Jogo de tabuleiro



Fonte: Arquivo pessoal das autoras



Consideramos que essa experiência vivida pelos estudantes constituiu uma oportunidade para compreensão da didática como uma ciência que possui seu *lócus* na sala de aula. Entendemos, portanto, que a base dos fenômenos de aprendizagem constrói-se na troca entre os pares.

REFERÊNCIAS

- BOAS, Franz. "Raça e Progresso". In: Castro, Celso (Org.). **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- FAVRET- SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, n. 13, 155-161, 2005.
- GEERTZ, Clifford. Nós/ não-nós: as viagens de Benedict. In: GEERTZ, Clifford. **Obras e Vidas**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2006.
- GROSSI, Esther Pillar. A formação dos pequenos grupos nas salas de aula geempianas. In: Rocha, Ana Luiza Carvalho da (Org.). **Grupos Áulicos: A interação social na sala de aula**. Porto Alegre: GEEMPA, 2005.
- GROSSI, Esther Pillar (Org.). **Piaget e Vygotski em Gerárd Vergnaud**: Teoria dos Campos Conceituais TCC/ Gerárd Vergnaud. Coleção Campos Conceituais 1. Porto Alegre: GEEMPA, 2017.
- MOURA, Margarida. **Nascimento da Antropologia cultural**: a obra de Franz Boas. São Paulo: Hucitec, 2004.
- Revista do GEEMPA**: 45 anos Pesquisa Formação e Ação./ GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, n. 11, set. 2015, Porto Alegre: GEEMPA, 2015.
- SANTOS, Gicélia Maria de Oliveira; OLIVEIRA, Eliane Vasconcelos. Elementos da didática no contexto do pibid: uma análise bibliográfica. **Anais...** Educon, Aracaju, vol. 10, n. 01, p. 1-11, set/2016. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2016/elementos_da_didatica_no_contexto_do_pibid_uma_analise_bibliograf.pdf. Acesso em: 27 nov. 2019.